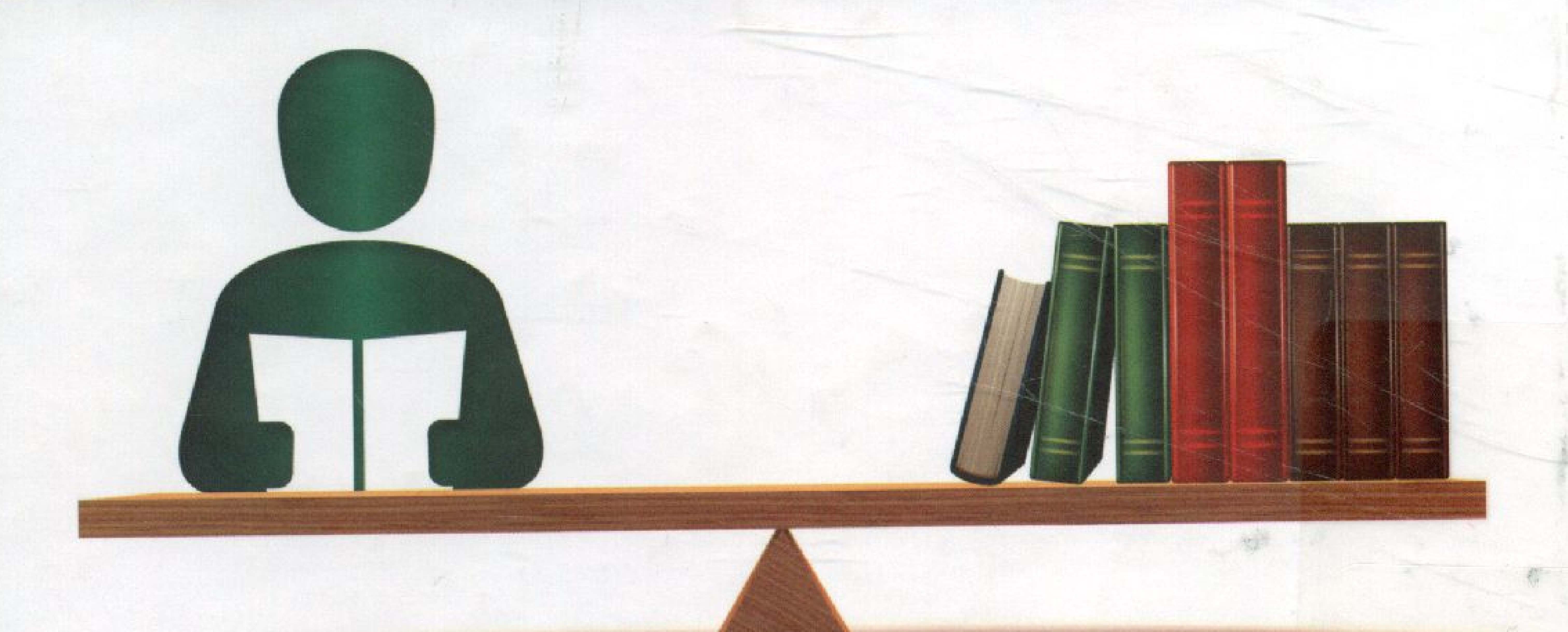
المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس

الأستاذ الدكتور
محمد حميد مهدي المسعودي
جامعة بابل

الدكتور
مشرق محمد مجول الجبوري
جامعة بابل

الدكتور
عارف حاتم هادي الجبوري
جامعة بابل







بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس

المناهج وطرائق التدريس
في ميزان التدريس

الأستاذ الدكتور

محمد حميد مهدي المسعودي

جامعة بابل

الدكتور

مشرق محمد مجول الجبوري

جامعة بابل

الدكتور

عارف حاتم هادي الجبوري

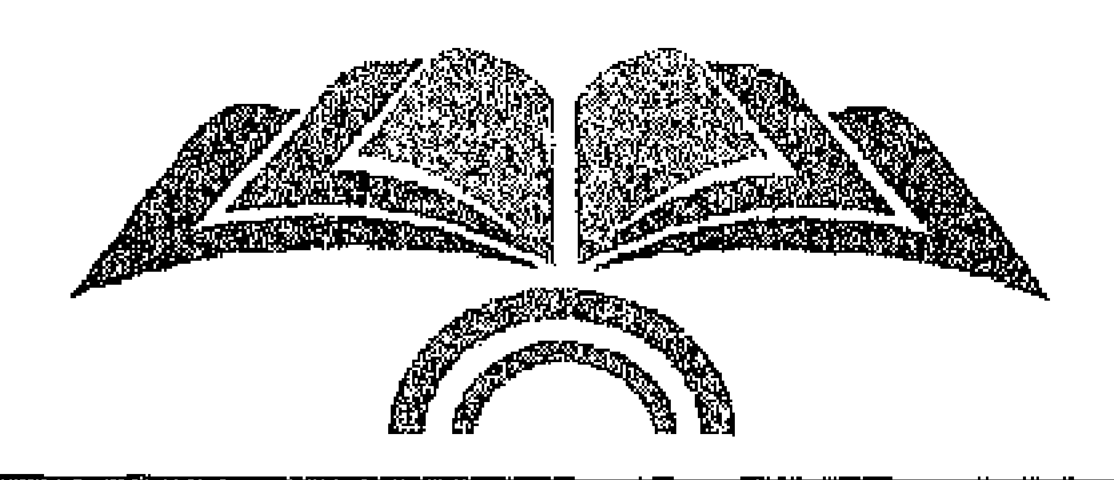
جامعة بابل

الطبعة الأولى

2015م - 1436هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان



الرضوان
للنشر والتوزيع

المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس

أ. د. محمد حميد المسعودي، د. مشرق محمد مجول الجبوري، د. عارف حاتم هادي الجبوري

الواصفات:

أساليب التدريس// طرق التعلم

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/9/3494)

ISBN 978-9957-76-286-4 ردمك

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان – الأردن – العبدلي – شارع الملك حسين

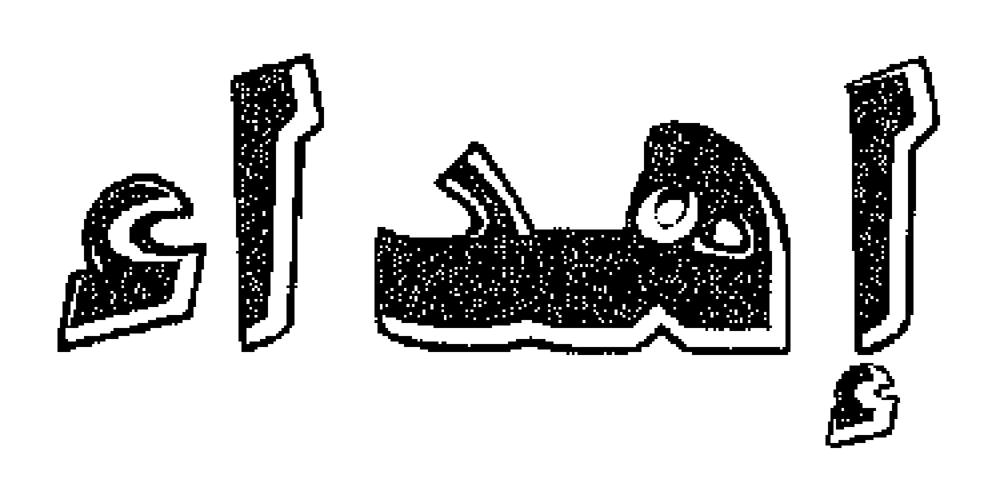
قرب وزارة المالية – مجمع الرضوان التجاري – رقم 118

هاتف: 6 4611169 +962 هاتف: 6 4616436 +962 فاكس: 6 4616435 +962

ص.ب: 926141 عمان 11190 الأردن

E-mail: gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com



إلى

كل من ساهم في القضاء على خفافيش الظلام

لينال وطني العراق الحرية والسلام

الفهرس

فهرس الاشكال

المقدمة

أن التدريس اليوم في جميع المراحل التعليمية أصبح ميزان في كل المواد الدراسية ومحتوياتها وموضوعاتها لتثري المنهج بحيوية وفعالية وتنثره من فعاليات في الاستراتيجيات والطرائق والاساليب التدريسية المتنوعة التي تجعل من المنهج خصباً بخصوبة ارض السواد العراقية التي تزخر بأفكار ترتقي بمستوى التفكير لتوازن ما تنتجه من الذهب الاسود الذي يطفو فوق تربتها ، ويصبحان كلمة واحدة في مواجهة التخلف الفكري،

حقاً التدريس يقود الى استثمار العقول واستلهامها ما دام هناك جديد في الطرائق والاساليب التدريسية وتوظيفها في سبيل المعرفة والفكر والمهارة البارعة في تمكين المتعلمين من الغرف من بحر لجي ، كلما يغرف من كنوز العلم والمعرفة يقول أنها البداية في حاضرة الفطام التعليمي الذي أخذ الكثير من الزمن في وقت مضى عن التوقف لظروف جاء بها الحاكم ليقول كلمته نحن لا نستطيع أن نطوركم لأنكم مكبلين بأصداف تحت وطأة الجلاد المسخ.

لهذا اليوم جاء لنقول ان العلم مستمر حتى اليوم الموعود لنطلق العنان في تحقيق لبنات بسيطة تخدم ابناء وطننا لرفده بالمعرفة والتعلم والتعليم ليقودنا الى ترجمة واقع التدريس وطرائق التدريس وما يعمله المنهج من شعلة وهاجة لتكتمل في عنفوان ميزان التقسيم للتدريس لينبض في روح التربية والتعليم أمل ان تعم الفائدة لكل من يقرأ ويطلع او يستخدم الكتاب لينهل من الملاحظات والآراء السديدة لنكون موقف احترام وتقدير حتى يكتمل الميزان في المنهج وطرائق التدريس كي تساعد على تجويد العمل وتحسينه مستقبلاً.

لذلك نحتاج الى ميثاق قيمي يتغلغل في برنامج المناهج وتدريسها بالشكل الذي يضمن التدريس المستمر بطرائق واساليب تدريسية حديثة ومتنوعة تعمل على صقل قدرات المتعلمين وتنمية مهاراتهم في تناغم مع متطلبات المجتمع وضروريات الحياة المتغيرة.

والله ولي التوفيق

المؤلفون


المناهج وطرائق التدريس
في ميزان التدريس
1



المناهج وطرائق التدريس
في ميزان التدريس

مفهوم الاستراتيجية

الاستراتيجية في المنظور التربوي عبارة عن سلسلة من الإجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة من الاهداف الخاصة وتتكون الاستراتيجية من أربع عناصر أساسية هي :-

أولاً : تعد الاهداف القاعدة التي ينطلق منها اي نشاط تعليمي تحدد المسار الذي تسير وفقه استراتيجية التدريس تنظيراً وتطبيقاً بحيث تلائم الاهداف المختارة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والنفسحركية.

ثانياً : المحتوى : يتضمن تحليل محتوى المادة التعليمية الى مضامينها من الحقائق والمفاهيم والمهارات والمبادئ والاتجاهات الاساسية مع مراعاة التسلسل من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب للأنسجام مع قدرات الطلبة العقلية.

ثالثاً : الانشطة: يقصد بها الجهد العقلي او البدين الذي يبذله المعلم أو من اجل بلوغ هدف ما وهذا يشير الى أن النشاط له مضمون ولهُ خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه ويحتاج الى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه.(عطية 2008).

رابعاً : التقويم : يتضمن استراتيجيات متنوعة للتقويم منها الواقعي لتطوير المهارات الحياتية الحقيقية وتنمية الافكار والاستجابات الخلاقة الجديدة والتركيز على العمليات والمنتج في عملية التعليم والتعلم.

وهذا يتطلب تجميع النتائج في صورة تسهل إصدار الحكم على جوانب التعلم المختلفة بحيث يمكن تحديد نقاط القوة والضعف فيها ، وما يجب تغيره أو تعديله أو الابقاء عليه على ضوء الاستراتيجية المرسومة.

وعند تحديد وضع التعليم الحالي ومقارنة هذا الوضع بالصورة المنشودة التي ترسمها الاستراتيجية يصبح من السهل تحديد ما يجب التخطيط له وعمله من تعديلات وتغيرات وتحسينا وإضافات في جوانب التعليم والتدريس المتعددة.

(أبو ختلة 2005)

مفهوم التدريس

التدريس عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم التي تشكل دوراً مهماً فيها ، ويتم الحكم فيها من خلال التحليل النهائي للنتائج التي يحصل عليها المتعلم.

والتدريس يمكن تحديده ايضاً بأنه عملية متعمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد ، أو الاشتراك في سلوك معين وفق شروط محددة، يقصد بها مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها في الموقف لكي يحدث التعلم المنشود. (زينون 2004)

أن التدريس واستراتيجياته يتضمن ما يلي :-

1- محتوى التعليم.

2- الطالب اثناء حدوث التعليم.

3- المساعدة التي يؤيدها المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل.

4- البيئة التعليمية باعتبارها مجالاً حيوياً.

وعليه يعتمد نجاح التدريس وإجراءاته على مدى نجاح التفاعل والتواصل الايجابي بين مجموعة هذه العناصر، فالتواصل بين المدرس والطالب يتمثل بمدى إدراك كل منهما لأدواره التي يمارسها من أجل تحقيق أهداف مخطط لها، وهو المفتاح الأساسي لإنجاح عملية التدريس.

يتمثل بمدى ادراك كل منهما لأدواره التي يمارسها من اجل تحقيق اهداف مخطط لها، وهو المفتاح الأساسي لإنجاح عملية التدريس.

مفهوم استراتيجية التدريس: Concept Strategy Teaching

يمكن ان نبين استراتيجية التدريس بأنها خطة تصف الاجراءات التي يقوم بها المدرس والمتعلم بغية تحقيق نتاجات التعلم الموجودة.

وتستند استراتيجيات التدريس في الاساس الى نماذج ونظريات التعلم وترتبط بالأنشطة التعليمية وتختلف عن الطرائق والاساليب في انها مخططة بدقة وتتكون كل استراتيجية من سلسلة محددة مسبقاً من قبل واضع الاستراتيجية التدريسية. (عطية 2008)

وهذا أدى الى تعدد الاستراتيجيات وتنوعها فهناك استراتيجيات لتنظيم وتعلم موضوعات معينة كالمفاهيم والمهارات واستراتيجيات التعلم بالمشاريع والابحاث والتقارير واستراتيجيات التعلم بالمخططات والرسوم والخطوات الاجرائية.

مفهوم اساليب التدريس

اجراءات خاصة يقوم بها المدرس ضمن الاجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي او تدريسي معين، فقد تكون طريقة المناقشة واحدة، ولكن يستخدمها المدرسون بأساليب متنوعة كالأسئلة والاجوبة او اعداد تقارير ومناقشتها.

(سمارة والعديلي 2008)

بذلك فأسلوب التدريس يختلف عن الطريقة التدريسية فأسلوب التدريسي هو سلوك يتخذه المدرس دون غيره من المدرسين ويصبح سمة خاصة به، ولا يمكن ان يتماثل اسلوب مدرس مع مدرس آخر بنفس الدرجة من التماثل، قد يتشابهان في أمور لكنها سيختلفان في امور اخرى، اما الطريقة لا توجد مستقلة بذاتها ولا يتم الاعتراف بها الا من خلال الاساليب والاجراءات من خلال النهج المساعد في تحقيق نتيجة ايجابية، اي ان فاعلية الطريقة ترتبط بنوع وطبيعة اجراءاتها وأساليبها ومستوى النجاح الذي تحققه للوصول الى نتيجة مرغوب فيها، إذ ان المدرس القادر على تنفيذ طريقة التدريس هو من يمتلك القدرة على ترجمة نتاجات تعلم الدروس

الى اساليب واجراءات مخططة ومقننة ومتعاقبة منطقياً بحيث تساعده في التأثير الواضح في مجريات العملية التدريسية.

وتوجد اربع انواع من اساليب التدريس تتمثل فيما يلي:-

1- اسلوب مهنة التدريس:

لكل مدرس برنامج تدريسي تم تأهيله للانخراط في سلك التعليم والتدريس، لذا الاسلوب الذي ينتهجه يعتمد كثيراً على البرنامج الموظف وعلاقته بالمتعلمين والمادة الدراسية المرتبط بالأسلوب التدريسي.

2- أسلوب التعامل مع المتعلمين:

ان اسلوب المدرس في التعامل مع المتعلمين يساعدهم على المشاركة الايجابية الفاعلة في عملية التعليم وهذا يرتبط بمدى قدرة المدرس على فعاليته ونشاطاته التعليمية الحيوية.

3- أسلوب معالجة المادة التعليمية:

يتطلب معرفة المادة العلمية وموضوعاتها الدراسية ربط هذه الموضوعات وتنظيمها بشكل منطقي من حيث الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمهارات التي تساهم بصورة فعالة بتحديد الاتجاهات التعليمية للمتعلمين.

4- أسلوب تنظيم البيئة الصفية:

يحتاج تنظيم البيئة الصفية الى اسلوب المدرس المهارى الذي يتطلب تنظيم المنهج وفق الموضوعات الدراسية التي تحمل في طياتها البيئة المحلية ومن ثم ترتيب البيئة الصفية من حيث الظروف والعوامل التي تؤثر في التعليم الصفي.

مفهوم نظرية التدريس

يمكن بيان نظرية التدريس بأنها مجموعة من العبارات المبينة على اساس البحث العلمي التي تسمح بالتنبؤ بتأثير متغيرات معينة في البيئة التربوية والتعليمية في تعلم المتعلمين.

فضلاً عن ان هناك مفهوم آخر لنظرية التدريس تمثل بمجموعة من مبادئ المتكاملة القابلة للتطبيق في المواقف التعليمية التدريسية التي تصف مواجهات لترتيب الظروف لإنجاز الاهداف التربوية.

وبناءً على مفهوم نظرية التدريس فأنها تهتم بما يقوم به المدرس من اجراءات تعليمية وتدريسية داخل غرفة الصف وخارجها بقصد تحسين التعليم وتطوير مهماته على وفق ما تتوصل اليه الدراسات والبحوث، إذ انها تشمل على مجالات متنوعة ذات صلة وثيقة بالعملية التربوية والتعليمية بالمتعلم وكالجوانب البايلوجية والسيكولوجية والمعرفة ونظرياتها والادراك والشخصية وعلم النفس وعلم النمو وعلم الاجتماع والعلاقات الاجتماعية وتفاعل وتطبيقات بين اطراف العملية التعليمية.(قطامي وآخرون 2008)

مفهوم تصميم التدريس

تصميم التدريس هو العلم الذي يبحث في طرائق التدريس وتحسينها ومن ثم تطبيقها لتحديد أفضل طريقة تدريسية لتحقيق التغير المطلوب في المعارف والمهارات لموضوع دراسي معين ولمجموعة معينة من المتعلمين.

وهذا يتطلب تخطيط منظم وواضح بجميع ابعاده ومجالاته لمواجهة الامكانات المتعددة للمتعلم والتفاعلات العديدة بين المحتوى والوسائل والمدرس والمتعلم والسياقات التعليمية لفترة محددة من الوقت الذي يتحدد بطبيعة الحال بالمنهج وما يتعلق به من تطبيقات تعليمية فضلاً عن ذلك فأن تصميم التدريس يبحث في كافة الاجراءات والطرق المناسبة لتحقيق نتاجات تعليمية مرغوب فيها والسعي لتطويرها تحت شروط معينة.

وبناءً على ذلك فأن تصميم التدريس يتميز بالدقة والابداع والخيال ويبقى أثره في الذاكرة بعيدة المدى فضلاً عن أنه يساهم في فهم وتحسين عمليات التدريس وتحسين الاداء المطلوب وتطبيق اكثر الطرائق التدريسية لتطوير الاداء التعليمي. (سلامة 2002)

ويمكن بيان الفروق الجوهرية بين تصميم التعليم وتصميم التدريس من خلال ما يلي:

1- تصميم التعليم نظام شامل يتضمن تدريب وتعليم وتعلم اما تصميم التدريس نظام جزء من نظام التعليم.

2- تصميم التعليم عمل جماعي تعاوني متكامل بينما تصميم التدريس عمل فردي يقوم به المدرس من خلال الاجراءات والنشاطات التعليمية.

3- تصميم التعليم يرتبط بالمادة التعليمية التي تتضمن المسافات والمفردات التعليمية، بينما التدريس يرتبط بالحصة الصفية الدراسية.

4- من خلال تصميم التعليم يتم أختيار المحتوى وتنظيمه من قبل المجموعة بينما في تصميم التدريس يتم توفير البيئة التعليمية من قبل المدرس فضلاً عن تنظيم المحتوى التعليمي بعد تحليله.

5- تصميم التعليم يتم فيه اختيار وسائل تعليمية مختلفة طرائق وتقنيات ودليل المدرس، بينما في تصميم التدريس يتم بناء مواقف تعليمية وانشطة تعليمية.

6- في تصميم التعليم تتوافر اهدافه عامة ترتبط بالمقرر الدراسي بينما في تصميم التدريس يتم صياغة اهداف سلوكية محددة بالحصة الدراسية.

7- تصميم التعليم يتم فيه تجريب المحتوى على المتعلمين واستقلال جميع المتغيرات وتبقى المادة التعليمية قيد التجريب، بينما في تصميم التدريس لايتم التجريب للمادة التعليمية وانما نحصل على تغذية راجعة من خلال التنفيذ والمدرس هو الذي يختار استراتيجية التنفيذ المناسبة.

8- تصميم التعليم يتماشى مع ما جاءت به النظرية التوسعية لـ (ريجلوث)، بينما تصميم التدريس يتماشى مع ما جاءت به النظرية المصغرة على المستوى الموسع لـ (ميرل).

9- في تصميم التعليم يكون التقويم تكويني ختامي حيث لا تطوير دون تقويم، بينما في تصميم التدريس يتم تقويم لمدى تحقيق الاهداف السلوكية لدى المتعلمين. (الحلية 2008).

يركز مفهوم التدريس على الربط بين الجانب النظري في تدريس المنهج والجانب التطبيقي المتمثل في ما يلي:

أولاً: حوامل الرسائل التدريسية التي تختص بوصف البرمجيات والاستراتيجيات التدريسية واستعمالها.

ثانياً: توافر الرسائل التي تختص بتحديد الادارة او الجهاز المناسب واختبارها وكيفية استعمالها. (الكريطي 2014)

وهذا يساعد المدرسين والمتعلمين في تحقيق عملية التعليم والتعلم وجني فوائد متعددة منها :

1- توفير الوقت والجهد بأعتبار عملية دراسة وتغير وتعديل لجميع الاستراتيجيات والطرائق والاساليب التدريسية قبل البدء بالتطبيق.

2- تسهيل التفاعل والاتصال بين المشاركين في تصميم البرامج التعليمية وتشجيعهم على العمل كفريق واحد.

3- يزيد من احتمالية نجاح المدرس في تعليم المادة الدراسية التي يدرسها.

4- التوجيه نحو الاهداف التعليمية المرسومة ومن ثم تحديد الاهداف التربوية العامة والاهداف السلوكية الخاصة المتعلقة بالمنهج.

5- يقلل التوتر عند المدرس نتيجة اتباع اساليب تدريسية جديدة وسليمة.

(العدوان والحوامدة 2008)

6- استعمال النظريات التدريسية في تحسين الممارسات التعليمية خلال التعليم بالعمل.

7- الاعتماد على الجهد الذاتي للمتعلم في عملية التعلم.

8- استخدام الوسائل والمواد والاجهزة التعليمية المختلفة بطريقة مثلى.

9- تقويم تعلم بشكل دوري ومستمر (الحلية 2008)

مفهوم نظرية المنهج

نظرية المنهج هي مجموعة القرارات التي تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التي يلتزم بها، ودراسة المتعلم وثقافته وفلسفته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي اليه، والتي تنعكس على اهداف المنهج ومحتواه وتحدد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات وتكتيكات التدريس وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية سواء في مستوى القرارات الاستراتيجية ام في مستوى القرارات التكتيكية.

ان النظرية التربوية تمثل حلقة الوصل بين الاسس التي يبنى عليها المنهج ونظرية المنهج ونموذجه وهذا يتم في ضوء الفلسفة التربوية السائدة.

وبناءً على مدى ما يتوافر من وعي وخبرة لدى القائمين على عمليات المنهج من حيث تحديد واختيار محتوى المنهج سواء كان من حيث المستوى او

التنظيم، فقد يتم تقديم منهج للتعليم في صورة متكاملة بين مجالين متقاربين كالجغرافيا والجيولوجيا.

وهذا يساهم في فكرة التكامل التي تنسحب على المادة الدراسية والطريقة التدريسية، وان المحتوى في تكامله مع العناصر الاخرى للمنهج يصبح فعالاً وان المادة الدراسية المختارة هي جزء من كل متكامل يشمل الاهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والنشاط وحتى دليل المعلم وعملية التقويم.

وان المنهج يتخذ شكله النهائي في ضوء تنظيمه سواء كان بشكل منطقي او في ضوء طبيعة الفرد المتعلم وامكاناته، ومن ثم يتم التوصل الى كونه منهج مواد دراسية او منهج نشاط او منهج محوري او منهج وحدات دراسية، او قد يكون منهجاً قائماً على اساس المفاهيم او الكفايات او المهارات او المفاهيم.

(اللقاني 1995)

مفهوم المنهج

قال تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[1]

معنى كلمة المنهج لغة الطريق الواضح، اما الكلمة الانكليزية (Curriculum) فهي مشتقة من جذر لاتيني ومعناها العام (مضمار سباق الخيل)

(1) المائدة (48)

اما كلمة (Syllabus) فهي تعني المقرر الدراسي اي المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية اذا فالفرق بين المنهاج والمقرر ان المقرر يعني كم المعرفة وهو جزء من المنهج.

اما كلمة المنهج فأنها تعني المحتوى، وتعني الانشطة التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى الى المتعلم من خلال الاستراتيجيات والطرائق والاساليب التدريسية، وتعني كذلك الاهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى فلا عن المدرس والمتعلم والظروف المحيطة بها وما يجري من عمليات واساليب تقويمية.

لذلك فان المنهج وثيقة وكتوبة تجسد مجمل المعارف والخبرات التي يستعملها المتعلمين بتخطيط المدرسة وتحت اشرافها ويتكون بصورة متكاملة من الاهداف التربوية والمعرفة الاكاديمية الدراسية وانشطة التعلم فضلاً عن التقييم. (حمدان 1985).

وبناءً على ذلك فالمنهج مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من الاهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من اسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت اشرافها، يقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم.(سعادة وابراهيم 2004)

من خلال بيان مفهوم المنهج نستنتج أن :

1- المنهج ذو صلة مباشرة بحياة المتعلمين.

2- ان المنهج يشمل الخبرات التربوية داخل المدرسة وخارجها.

3- ان المنهج وثيق الصلة بالمجتمع ومتطلباته في مختلف المجالات.

4- ان المنهج بعناصره المتكاملة يسعى الى تحقيق مطالب النمو المختلفة للمتعلمين.

5- أن المنهج يعمل على توازن الاهداف التربوية والتعليمة والتدريسية.

6- اشتمال المنهج على مختلف النشاطات التربوية والتعليمية والتدريسية.

7- أن المنهج يجب ان يكون خاضعاً للتقويم والتطوير.

مفهوم المحتوى المنهج

المحتوى هو خلاصة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات في مجال معرفي معين (جغرافيا – تاريخ – فيزياء – كيماء)أو في مجال معرفي غير منظم (التربية البيئية – التربية الاسرية) وطرائق معالجة هذه المعلومات، وهذا المحتوى يجب ان يعين المتعلم في فهم المعرفة واكتشافها بنفسه ويساعد في تحقيق الاهداف المخطط لها. (ابو ختله 2005)

وبذلك فالمحتوى أحد عناصر المنهج واولها تأثيراً بالأهداف التي يرمي المنهج الى تحقيقها باعتبار أنه يمثل الحقائق والملاحظات والبيانات والمدركات والمشاعر والاحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استخلاصها او استنتاجها

مما فهمه عقل الانسان وبناه واعاد تنظيمه وترتيبه لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها الى خطط وافكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ او نظريات. (سعادة وابراهيم 2004)

ويجب ان يراعى محتوى المنهج الموضوعات التي تتمركز حول الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والمشكلات الاجتماعية والنظرة المستقبلية لكل من الفرد والمجتمع وان تكون العلاقة وثيقة بين الفرد والمجتمع ومتوازنة، فضلاً عن لا بد من ان يكون التدريس ملائماً للأهداف المحددة للمنهج فأن من الاجدى ان يكون ملائماً كذلك للمحتوى، ذلك لأن المحتوى يعكس محدده، والتدريس يحقق بالفعل تلك الأهداف من خلال ترجمة المحتوى ومعالجته في موقف تعليمي بشكل ملائم.

فقد نجد محتوى مقرر الجغرافيا يحتاج الى موقف تدريسي مختلف عن محتوى مقرر التاريخ، وذلك لان محتوى مقرر الجغرافيا بالظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية والمواقف الجغرافية، بينما مقرر التاريخ يعرض موضوعات دراسية مرتبطة بالأحداث الماضية والعمل على استنتاج وتحليل هذه الاحداث والقضايا والمشكلات التاريخية

وبذلك من بيان مفهوم المحتوى نستنتج ان :

1- المحتوى جزء من المنهج لأثرائه للمتعلمين.

2- يشمل الحقائق والمفاهيم والمهارات والمبادئ في مجال معرفي سواء كان منتظم او غير منتظم.

3- يتطلب المحتوى اعادة تنظيمه في التدريس ومعالجة مواضيعه بطريقة او اسلوب مناسب لمستوى نضج المتعلمين.

4- تتمثل خصوبة محتوى المنهج من خلال الربط بالموضوعات التي تخص الفرد والمجتمع في جميع المجالات والقضايا والاحداث الاجتماعية.

5- يجب تطبيق المعارف والحقائق والمفاهيم التي يحتوي عليها المحتوى في مضمون حياة المتعلمين العملية وان لا تقتصر على الجانب النظري.

مفهوم المادة الدراسية

يمكن بيان مفهوم المادة الدراسية بأنها مجموعة من الوحدات التي تضم الحقائق والقوانين والنظريات التي تخص مجالاً معيناً كأن يكون مجال العلوم الاجتماعية او مجال العلوم الانسانية او مجال الجغرافيا او مجال التاريخ وغيرها من المجالات الاخرى.

مفهوم الموضوعات الدراسية

يمكن بيان مفهوم الموضوعات الدراسية بأنها تقسيم الوحدات الدراسية في الكتاب المدرسي الى موضوعات قصيرة وصغيرة ويظم كل موضوع مفهوماً رئيسياً من مفاهيم الوحدة الدراسية بذلك فأن الموضوع الدراسي يمثل اصغر وحدة نتعامل معها في المواقف الصفية التعليمية والتدريسية.

لقد تمثل تنظيم المادة الدراسية (المعارف – المعلومات – الحقائق – الاجراءات) في موضوعات دراسية، إذ توزع هذه الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة وكانت مهمة اعداد المناهج بمفهومها التقليدي ادخال التعديلات التي تناط بمهام اللجان من المتخصصين بالمواد الدراسية وكان المسؤولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة الالتزام والتقليد التام **بالموضوعات الدراسية التي تحددها اللجان ويتمثل ذلك في :**

1- تحديد المعلومات اللازمة لكل مادة دراسية وفقاً لما يراه المتخصصون في هذه المادة لتشكيل محتوى المادة الدراسية.
2- توزيع المواد الدراسية على وسنوات الدراسة بحيث يتضح من التوزيع، ماهي الموضوعات الدراسية المخصصة لكل مرحلة (الاساسية الدنيا – الاساسية العليا – الثانوية) ولكل صف دراسي.
3- اعداد الكتب الدراسية لكل مادة وفقاً للموضوعات الدراسية التي تم تحديدها.
4- توزيع موضوعات المادة الدراسية على اشهر العام الدراسي.
5- تحديد الطرائق والاساليب والوسائل التعليمية التي يراها الخبراء والمختصون صالحة ومناسبة لتدريس الموضوعات الدراسية.

ويتطلب تنظيم الموضوعات الدراسية ترابطاً داخل كل مادة دراسية من خلال مراعاة التدرج من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب ومن المعلوم الى المجهول ومن العام الى الخاص ومن الكل الى الجزء وترابط

الموضوعات بين المواد التكاملية منعاً للتكرار وبناء للمعلومات بناءً تراكمياً.(حمادات2009)

العلاقة بين المنهج والتدريس والمدرس

ان مهنة التدريس لا يمكن ان يتقنها المدرس مالم يكن ملماً بأحوالها ومبادئها ، فالتدريس عملية تعليم وتعلم واصول وقواعد منها ما يخص المدرس ومنها ما يخص المتعلم ومنها ما يخص المادة الدراسية وطبيعتها فضلاً عن الوسائل والتقنيات التعليمية.

فتطبيق طرائق التدريس في المنهج الدراسي على المتعلمين تحتاج الى مهارات عالية الاداء والاتقان من خلال دراستها وتطبيق ما صح منها يساعد عملية التدريس على تلافي الكثير من الاخطاء التي يقع فيها معظم المدرسين.

وبناءً على ذلك يمكن توضيح العلاقة بين المنهج والتدريس والمدرس في **جوانب طرائق التدريس سواء كان في المنهج القديم ام في المنهج الحديث كما يلي :**

1- المنهج القديم كان يساوي المادة الدراسية.

2- المدرس في ضل المهج القديم كان ناقلاً للمعرفة.

3- المدرس في المنهج القديم لا يراعي طبيعة المتعلمين ولا الفرق الفردية بينهم.

4- المدرس في ظل المنهج القديم يستخدم طريقة الالقاء والمحاضرة التدريسية فقط.

5- المدرس لا يستخدم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة ولا النشاط المناسب ولا طرائق تدريس حديثة.

6- المدرس في ظل المنهج القديم تقويمه قاصر ويقف عند قياس الحفظ ولا يقيس الجوانب المهارية والوجدانية، اي يقتصر على الجوانب المعرفية.

أما في المنهج الحديث :

1- المنهج الحديث اصبح يساوي جميع الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يكتسبها المتعلم داخل وخارج حجرة الصف.

2- المدرس في ظل المنهج الحديث اصبح قادراً على ان يوظف المعرفة.

3- المدرس في المنهج الحديث يراعي طبيعة المتعلمين والفروق الفردية بينهم.

4- المدرس في ظل المنهج الحديث يستخدم استراتيجيات وطرائق واساليب تدريسية حدية ومتنوعة.

5- المدرس يستخدم التقنيات والمستحدثات التربوية والتعليمية والنشاطات الاثرية المتنوعة.

6- المدرس في ظل المنهج الحديث تقيمه شامل ومتنوع ويمتد للنواحي المعرفية والمهارية والوجدانية فضلاً عن تميزه باستمراريته.(عبيد 2006)

النظرية الجوهرية في تدريس المنهج

قام بتعريف النظرية الجوهرية بوضوح المفكر وليم باجلي عام 1938 الذي يرى هناك جوانب اساسية او جوهرية معينة يجب الابقاء عليها ، كما يجب ان يعرفها ويتعلمها كل المتعلمين وقد أكد باجلي على ان هذه العناصر الجوهرية يجب ان ننتقيها من المعرفة التاريخية المعاصرة ونضمنها المنهج وفقاً لتبرير فلسفي في التدريس.

وتشمل النظرية الجوهرية على بعض المعتقدات من فلسفتين هما

أولاً : الفلسفة المثالية:

التي اخذت فكرة النظر الى العقل على أنه عنصر رئيس وفاعل في تحديد الاساسيات بالنسبة بأعتبار ان العقل له دور فعال في تعلم محتوى هذه المادة الدراسية.

ثانياً : الفلسفة الواقعية:

التي اخذت فكرة النظر الى الواقع على انه اشياء فيزيقية ومن ثم يجب التركيز على الجوانب الحسية في التعليم والتدريس والاهتمام بالتعلم عن طريق الملاحظة لما يدور في البيئة الطبيعية.

والنظرية الجوهرية عملت على تفعيل ادوار كل من المدرس والمتعلم والمنهج وفقاً لما يلي:-

1. المدرس

تسعى النظرية الجوهرية الى اعادة سلطة المدرس داخل الحجرة الدراسية بحيث يكون ذلك المدرس في مركز العملية التعليمة والتدريسية على ان يكون على قدر كاف من التثقيف والمعرفة العريقة والواسعة في مجالي التعليم والتدريس، والفهم العميق لسيكولوجية المتعلمين وعملية التعلم والقدرة على نقل الحقائق والمثاليات الى الجيل الاحدث فضلاً عن معرفة المدرس للأصول التاريخية والفلسفية للتعليم والتدريس وان يكون ذلك المدرس المهتماً والجاداً والمخلصاً في اداء واجبه التعليمي والتدريسي.

2. المتعلم

أكدت النظرية الجوهرية ان المتعلم يجب يتم تزويده بالقوى العقلية والفكرية من خلال المدرسة فضلاً عن اتاحة الفرصة للفرد المتعلم لتحقيق امكاناته الكامنة في عالم مستقل عن الفرد ولابد من اطاعة قوانينه، كما يجب تعليم المتعلم المفاهيم الاساسية وان كان لابد من تطويعها وفقاً للمستوى السيكولوجي والفكري للمتعلم.

وبناءً على ذلك فأن وظيفة المدرسة ذات اساس عملي يتمثل في نقل اساسيات المعارف والمهارات المختلفة الى المتعلمين.

3. المنهج

تعد النظرية الجوهرية المنهج ذات اساس في العملية التعليمية حيث يجب ان يحتوي على المعرفة والمعلومات التي تساعد المتعلمين على معرفة تراثه الاجتماعي وتحقق تكيفه للعالم الذي يعيش فيه وتعده للمستقبل.

وبناءً على ذلك فان النظرية الجوهرية شارك في تشكيل الطريقة التقليدية في التدريس وتنظيم المنهج على أساس المواد الدراسية المنفصلة الذي يجعل من اكتساب المعرفة والمعلومات الهدف الاول والاهم مما يجعل الاهتمام بالمادة الدراسية طاغياً على المنهج المدرسي بأكمله.

لذا تضع النظرية الجوهرية المادة الدراسية في مركز دائرة العملية التعليمة مع رفض ان تكون هذه المادة الدراسية هي الحقائق الابدية المدونة في الكتب الكبرى، ويجب استخدامها من اجل جعلها جعلها وثيقة الصلة بالوضع الراهن للفرد المتعلم.

مبادئ النظرية الجوهرية

ان الموقف النظري للنظرية الجوهرية يرتكز على اربع مبادئ اساسية هي:

المبدأ الاول: أن التعلم يتضمن في ذاته العمل الشاق وذلك لأن الاهتمام بموضوع دراسي ما يتطلب جهد من أجل السيطرة على هذا الموضوع وإتقانه، كما انها تركز على مفهوم الجهد أكثر من تركيزها على اهتمامات المتعلم المباشرة.

المبدأ الثاني: ان دور المدرس يتوسط بين عالم الكبار وعالم الصغار، ومن ثم يجب ان تكون المبادأة في التعليم بيد المدرس اكثر مما هي بيد المتعلم.

المبدأ الثالث: ان جوهر العملية التعليمية يتمثل في استيعاب المادة الدراسية المحددة من قبل.

المبدأ الرابع: يجب على المدرسة المحافظة على الطرائق التقليدية للانضباط العقلي.

الاسس التي قامت عليها النظرية الجوهرية

1- الاعتقاد بأن التعلم الذهبي هو التربية، وذلك من منطلق ان المتعلم تكتمل تربيته عن طريق الملمة بالمعرفة وأنه كلما زاد الاهتمام بالمعرفة كان معنى ذلك زيادة اهتمام التربية.

2- الاعتقاد بأن المعرفة قوة وذلك على اساس ان المتعلم اذا ازدادت معرفته فأنه يرى الصواب ويقوم به.

3- مبدأ التراث الثقافي الذي ينطلق من ان الحياة مستمرة من خلال نقل التراث الثقافي من الماضي الى الحاضر.

4- ان المتعلم المثقف هو ذلك الذي يستطيع رواية التاريخ والقيام بالمناقشة والحوار بصرف النظر عن فائدة ذلك عملياً مما أثر على بناء المنهج وتنفيذه.

5- فهم دور المدرس على أنه وسيط بين عالم الكبار وعالم الاطفال مما جعل المبادأة في الموقف التعليمي والتدريسي بيد المدرس وليس بيد

المتعلم، لذلك فأصبح المتعلم في موقف يستقبل المادة الدراسية التي يشرحها المدرس مستعيناً بالكتاب المدرسي.

ايجابيات النظرية الجوهرية

للنظرية الجوهرية ايجابيات متعددة منها:ـ

1- الاهتمام بما هو اساسي وصالح لكل العصور، اي اهتمامها بالأصالة وذلك يعد اتجاهاً معاصراً الآن.

2- اهتمامها بأهمية دور المدرس واعداده وتكوين شخصيته وهو أتجاه معاصر ايضاً، إذ ان منهجاً في المحتوى ويعالج بطريقة واسلوب جيد من جانب المدرس أفضل بكثير من منهج غني في محتواه وسيء في طريقة عرضه وتدريسه.

3- النظرية الجوهرية تنادي بتربية اقل ذهنية اجمالاً وذلك نظراً لأنها تهتم بتوافق الفرد مع بيئة المادية والاجتماعية.

4- تستخدم النظرية الجوهرية انجازات الماضي كمصدر للمعرفة للتعامل مع مشكلات الحاضر وان كان ذلك على المستوى النظري فقط.

سلبيات النظرية الجوهرية

للنظرية الجوهرية سلبيات متعددة منها:-

1- ان النظرية الجوهرية اعتمدت على نظرية الملكات العقلية المستقلة التي ترى تدريب كل ملكة بمفردها عن طريق استخدام المواد

الدراسية او اساسيات المعرفة في الوقت الذي اثبتت فيه النظريات الحديثة في التربية ان الانسان كل متكامل بعقله وجسمه ووجدانه.

2- الدور السلبي للمتعلم امام الدور الايجابي والنشط للمدرس.

3- اصبحت المبادأة بيد المدرس لا بيد المتعلم، فالمتعلم ساكن خانع مشاهد لمدرس متحرك ناقل للمعرفة.(اللقاني 1995)

مفهوم طرائق التدريس

الطريقة التدريسية هي الاجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف وقد تكون هذه الاجراءات تخطيط مشروع او اثارة مشكلة ما مناقشات او توجيهات أسئلة أثرائية وغيرها من الاجراءات.

او هي الاداة او الكيفية التي يستخدمها المدرس في ايصال محتوى المنهج للمتعلمين اثناء قيامه بالعملية التدريسية.

بذلك فطرائق التدريس تتمثل بمجموعة الانشطة والاجراءات التي يقوم بها المدرس وتظهر اثارها على نتاج التعلم الذي يحققه المتعلمين فضلاً عن انها تمثل المناشط والتحركات التي يقوم بها المدرس في اثناء الموقف التدريسي والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الاهداف التدريسية المحددة.

(طوالبة وآخرون 2010)

وتسهم طرائق التدريس في تحقيق ما يلي :

1- الاهداف التعليمية التي ينبغي ان تحدث في سلوك المتعلمين.

2- المشاركة الايجابية الفاعلة للمتعلمين في المواقف التعليمية.

3- تحديد دور المدرس في التوجيه والقيام بالنشاطات المختلفة.

4- تساعد المدرس على توفير فرص مناسبة للارتقاء بمستوى تحصيل المعارف والمفاهيم والمهارات لدى المتعلمين.

5- تساعد في الكشف عن المخرجات التعليمية في نهاية كل حصة دراسية او كل فصل دراسي او مرحلة دراسية معينة لمادة دراسية معينة.

6- تساعد على ترجمة المحتوى على ارض الواقع من خلال الاهداف المحددة.

7- تساعد المدرس على التعرف على نقاط القوة والضعف في المنهج فضلاً عن معرفة التحصيل الدراسي للمتعلمين.

وقد تضمنت الكتب والادبيات التربوية وطرائق التدريس على مفاهيم متنوعة **لطرائق التدريس:**

– طرائق التدريس: هي تنظيم واستعمال مواد التلم والتعليم لأجل بلوغ الاهداف التربوية المعينة.

- طرائق التدريس : هي الاسلوب المتسلسل المنتظم الذي يمارسه المدرس لأداء عملية التعليم لتحقيق الهدف المطلوب منها في ايصال المعارف والمعلومات والخبرات في قاعات الصف الدراسي الى الطلبة.
- طرائق التدريس: هي سلسلة من الفعاليات المنظمة التي يدرها المدرس حي يوجد انتباه طلابه إليه بكل وسيلة ويشاركهم في الفعاليات لتؤدي مهام التعلم.
- طرائق التدريس : هي ترتيب وتنظيم الظروف الخارجية للتعلم واستعمال الاساليب التعليمية الملائمة بحيث تعمل على خلق بيئة تمكن من احراز التعلم.

(مخلف وربيع 2009).

اهمية طرائق التدريس

تعتبر طرائق التدريس من العناصر الهامة في المنهج ولا نستطيع ان نطالب المدرس بأتباع طريقة بذاتها عند قيامه بعملية التدريس.

فالمدرس يجب ان يكون هو المبتكر لطريقته تبعاً للظروف المحيطة به ومحتوى المادة الدراسية فضلاً عن خبراته في مجال التدريس.

فالمدرس الجيد يستطيع ان يحيي منهجاً ميتاً بأستعمال طريقة جيدة في التدريس، والعكس يمكن ان يحدث، بمعنى أنه قد يكون المنهج جيداً، ولكن لا يحقق أهدافه في ظل طريقة تدريس غير جيدة.

وعلى الرغم مما لطرائق التدريس من اهمية إلا انها ما زالت في مدارسنا نحتاج الى العناية والتطبيق الفعلي في الصف الدراسي رغم التقدم الهائل في هذه الطرائق التدريسية وقد يرجع ذلك بصفة خاصة في تدريس المواد الاجتماعية الى بعض العوامل منها :-

أولاً : اعتقاد بعض المدرسين ان تدريس المواد الاجتماعية اسهل المواد، والمدرس لا يعلمَّ في نظرهم ألاّ بسرد المعلومات والحقائق الجغرافية والتاريخية من جانبه والحفظ والتسميع من جانب الطلبة.

ثانياً : تقليل البعض من اهمية طرائق التدريس، فالبعض يعتقد ان المدرس إذا ألم بالمادة إلماماً كافياً فإنه لن يجد اي صعوبة في اساليب تدريسها، وهذا اعتقاد خاطئ، فالإلمام بالمادة شيءَ والقدرة على تدريسها شيءَ أخر.

(الكلزة ومختارة 1985)

خصائص طرائق التدريس وفقاً للمفهوم الحديث

يتميز مفهوم طرائق التدريس وفقاً للمفهوم الحديث بخصائص منها :_

1- ملائمة طرائق التدريس لطبيعة مادة الدرس واهدافه والقدرات العقلية للطلبة وحاجاتهم وميولهم.

2- يتحدد كفاءة ونجاح اي طريقة تدريسية في ضوء فعاليتها بأحدث التعلم المطلوب لدى الطلبة.

3- اهتمام طرائق التدريس الحديثة بجعل الطلبة يفكرون ويبحثون أكثر من التذكر، أي التأكيد على استعمال وتنمية مهارات حل المشكلات والتحليل والاستدلال والمناقشة والتفكير الابتكاري.

4- ان المفهوم الحديث للطرائق التدريسية يولي اهتمام بإكساب الطلبة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمهارات وتنمية الاتجاهات والقيم والميول وأنماط التفكير الت تركز عليها الاهداف التربوية السائدة في المجتمع.

5- تهيئة فرص ومواقف تعليمية تساعد الطلبة على أن يتعلموا بأنفسهم تحت توجيه وأشراف مدرس المادة.

6- اهتمام طرائق واساليب التدريس باستثمار جوانب الترابط والتكامل بين طرائق وأساليب التدريس مما يساعد المدرس على تحقيق اهداف الدرس.

7- التأكيد على صياغة الاهداف السلوكية بشكل واضح ودقيق على ان يكون على أنماط سلوكية ونواتج تعليمية قابلة للقياس والملاحظة.(الأمين وزملائه 1990).

عناصر طرائق التدريس

لكل طريقة تدريسية عناصر مختلفة يصعب تحليلها تحليلاً منطقياً وذلك لأنها تتداخل في نسيج واحد يشمل الاهداف والمستويات والتقنيات

التربوية الميسرة وأسلوب واعداد المدرس لدروسه وطريقة اختيار وتنظيم المادة الدراسية فضلاً عن مستوى المدرس وأسلوب أعداده للتدريس.

ويمكن تحديد عناصر طرائق التدريس كما يلي:

العنصر الاول : الألقاء

أن من الالقاء هو الاسلوب السائد في تدريس المواد الاجتماعية إذ يقوم المدرس بأعداد الدرس ويقدمه الى الطلبة عن طريق الالقاء والتحدث، وعلى الرغم من ظهور الفلسفة التربوية الحديثة التي نادت بالمستجدات والاستراتيجيات الحديثة، فقد ظل الالقاء كما هو.

العنصر الثاني : التشبيه القيق

أن المدرس الجيد لابد ان يكون لديه القدرة على التشبيه والتصوير الدقيق في اثناء تدريس المواد الاجتماعية وهذا التشبيه يحتاج الى مهارة عالية.

فعند تدريس الجغرافيا يواجه المدرس صعوبات في جعل درساً في الجغرافيا واضحاً وقريباً من الطلبة باعتبار ان الجغرافيا مرتبطة بالبعد المكاني والطلبة لا يستطيعون ان يعبروا بتفكيرهم ذلك الفراغ الواقع بين الواقع البعيد والواقع الذي يعيش فيه وتتم مواجهة هذه المشكلة من خلال تشجيع الطلبة على مشاهدة الظواهر الطبيعية ودراسة اهميتها الاقتصادية والاجتماعية فضلاً عن زيارة المتاحف التي تحتوي على كنوز ثمينة وانواع الصخور والنماذج وأنواع النباتات والطيور والاسماك، مما يجعلها على قدر

كبير من الدقة والوضح ومما يجعل تشبيهها أقرب الى الواقع.(أبو طالب ورشراش 2001)

العنصر الثالث : إقامة الدليل

يعمل المدرس الجيد على اقامة الدليل ليدعم ويعزز به اقواله ومحتويات مواضيع الدروس لتسير الفهم وأدراك العلاقات والكشف عنها ، ففهم ظاهرة الشروق والغروب مثلاً يعني اظهار العلاقة بين الارض والشمس والقمر، واقامة الدليل على وجود علاقة بينهما مما ييسر الفهم للطلبة.

وعلى ذلك فأن ما ياتي به المدرس من الادلة والاسانيد في أثناء التدريس أنما يساعد على التفسير والتوضيح ويجب ان تكون مصادر الأدلة التي يستعين بها المدرس خاضعة للشروط الاتية:

1- الصدق.
2- الدقة.
3- الحداثة.
4- التنوع.
5- التشويق.
6- الوفرة.
7- ملائمتها لمستوى الطلبة.

العنصر الرابع : القراءة والأيماء

لابد للمدرس ان يوازن بين الالقاء والقـراءة والايمـاء حيث يكـون الالقـاء الجيد اداة لأثارة تفكير الطلبة حول الموضوع الدراسي من حيث طريقة تقديم الموضوع ويرتبط بالقراءة في اثناء الدرس عنصر الإيماء لتشويق الطلبة وجذبهم الى الموضوع وأدراك المعاني واستخراج المغازي.

ويستعمل المدرس الايماء في مواقف كثيرة عندما يقرأ وعندما يشير الى بيانات او ارقام تشملها احصائية او عندما يعلق على ظاهرة طبيعية او معركة تاريخية وغيرها.

ويقتضي القراءة والايماء ما يلي :

1- الالتزام بالقواعد النحوية.
2- الاثارة وجذب الانتباه.
3- التنويع في الصوت.
4- الحركات في الصوت.
5- الحركات التمثيلية.
6- المواءمة بين الصوت وحركات الوجه والأيادي.

العنصر الخامس : كتابة الملخصات

لا بد للمدرس من كتابة الملخصات السبورية المهمة للموضوع الدراسي بشكل دقيق والرسوم التي تصاحبها ويتمثل ذلك بـ :

1- كتابة المفاهيم والمصطلحات غير المألوفة أو الواضحة والتواريخ الجديدة والتعميمات وأسماء الدول والمدن والاعلام.

2- التوضيح بالسرم الخرائط الجغرافية والتاريخية أو الزمنية أو رسوم بيانية وأشكال توضيحية وجداول احصائية.

3- كتابة وتسجيل الاحداث الجارية الجغرافية والتاريخية.

4- تابة جزء أو اجزاء من المادة الدراسية التي لا توجد بالكتاب المدرسي بقصد تفسيرها أو اجراء مناقشة حولها.

5- كتابة الواجبات البيتية وأسئلة الامتحانات.

6- كتابة الملخص السبوري للمادة التي يحتويها الدرس. (اللقاني ورضوان 1974).

العوامل المؤثرة على اختيار طرائق تدريس

هناك عوامل عديدة تحدد الطرائق والاساليب التدريسية التي يختارها المدرس في التدريس منها:

1. أهداف الدرس

ان طريقة التدريس المستعملة هي الاداة الخاصة بالمدرس لبلوغ أهداف الدرس، فأذا كان الهدف من تدريس الجغرافيا هو معرفة حقائق معينة عن مناخ قارة أوربا في الشتاء والصيف فأن طريقته ستختلف عن مدرس آخر يهدف من هذا الدرس مقارنة مناخ قارة اوربا بقارة اسيا او الاستنتاج او الخروج بتعميمات.

لذلك من الضروري تحديد الاهداف لكل درس في أطار الموضوع تحديداً واضحاً ودقيقاً، مما يساعد على تحديد طريقة التدريس وتحديد عناصرها بدقة وموضوعية وهذا يبين لنا ان المدرس الناجح لا يلتزم بطريقة تدريسية واحدة.

2. مستوى الطلبة

أن الطريقة التدريسية قد تكون مناسبة للتدريس في المرحلة الابتدائية بينما لا تصلح تلك الطريقة للتدريس في المتوسطة او الثانوية، فضلاً عن ذلك فأن الطريقة التي تصلح في صف تدريسي معين قد لا تصلح في صف دراسي من نفس الصف الدراسي، فلكل طالب خبراته السابقة وقدراته المميزة ومستوى نضجه مما يفرض اختلاف طريقة التدريس في صف دراسي ما عن غيره من الصفوف الدراسية.

3. تنظيم المنهج

أن اسلوب المنهج يعد مسؤولاً عن الطرائق التدريسية التي يستعملها المدرس في اثناء التدريس، فأذا كان المنهج منظماً على اساس المشكلات في تدريس الجغرافيا كمشكلة الهجرة من الريف الى المدينة لدى سكان دولة من الدول فأن الطريقة المتبعة في التدريس يجب ان يستعمل طريقة حل المشكلات بخطواتها العلمية أما أذا كان المنهج منظماً على اساس مواد دراسية منفصلة فذلك يفرض على المدرس ان يعتمد في معظم تدريسه على الالقاء وعدم مراعاة نشاط الطلبة وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم.

4. التقنيات والوسائل التربوية

كثيراً ما تؤدي قلة التقنيات والوسائل التربوية وتنوعها في المدرسة الى الحيلولة دون استعمال طريقة تدريسية معينة لذا فيجد المدرس نفسه مضطراً لأتباع طريقة تدريسية لا تتطلب تقنية أو وسيلة تربوية، وهذا يؤدي الى تعطيل جهود المدرس الناجح وفقدان الاهتمام بالعملية التعليمية.

1- إمكانات البيئة المحلية التي تعد المختبر الحقيقي الذي ينبغي ان يتفتح عليه تدريس المواد الاجتماعية مما يساعد على اكتساب الطلبة المعلومات والحقائق والمفاهيم والافكار والمهارات والاتجاهات والقيم باعتبار ان الطريقة التدريسية تتأثر بمدى توفر الظواهر التي تتصل بالمواد الاجتماعية.

2- القراءات الخارجية والمصادر الاصلية المتنوعة، وهذا يتطلب توفرها للمدارس والاطلاع المستمر عليها مما يجعله قادراً على استعمال طرائق واساليب تدريسية معينة في تدريسه المواد الاجتماعية مما يفسح المجال للمدرس للتفكير والتنويع في استعمال القراءات والمصادر المتاحة في تدريسه.(سعد 1990)

3- طبيعة المادة الدراسية، إذ ان طبيعة المادة الدراسية تحدد طريقة عناصر التوصل التعليمي التدريسي في المنهج وطرائق التدريس.

أولاً : بيئة التواصل

تعد بيئة التواصل عاملاً اساسياً في عملية التواصل التعليمي والتدريسي، والبيئة الجيدة للتواصل هي تلك البيئة التي تجعل الطالب يوظف كل حواسه وانفعالاته بأقصى درجة أثناء عمليات التعلم والتعليم.

ثانياً : الرسالة

ويقصد بها محتوى التعلم أو المادة العلمية المقصود توصيلها للطلبة وهذه تكون معلومات وحقائق ومفاهيم ومهارات أو جوانب وجدانية كالميول والقيم والاتجاهات.

ثالثاً : المرسل

ويقصد به الشخص الذي يرسل الرسالة أو المادة العلمية أو تفسيراتها أو تساؤلات حولها، وفي التواصل التعليمي الجيد لا ينبغي ان يكون المدرس دائماً مرسلاً، ولكن يفضل تبادل الادوار بينه وبين طلابه، إذ أنه كلما زادت درجة مشاركة الطالب في تعلمه كان التعلم أكثر تأثيراً وثباتاً عنده.

رابعاً : المستقبل

ويقصد به من يستقبل الرسالة أو المادة العلمية، ولا ينبغي ان يقتصر هذا الدور على الطالب دوماً، ولكن يكون المدرس مستقبلاً أحياناً عندما يسمح لطلابه بالمناقشة وإبداء الرأي.

خامساً : التفاعل

أن عنصر التفاعل في التواصل التعليمي يقصد به ذلك التأثير والتأثر الذي يحدث بين المدرس وطلابه من جهة وبين الطلاب وزملائهم والانشطة التعليمية من جهة أخرى، ويتضمن التفاعل أيضاً عمليات التغذية المرتدة عبر المواد والوسائل الممكنة التي تمثل عمليات تشخيص حالة المتعلم من نقاط القوة بفرض تأكيدها ونقاط الضعف بغرض تشخيصها وعلاجها.

سادساً : التقنيات والوسائل

ويقصد بها كل ما يستعمل في نقل الرسالة من مواد ووسائط وأجهزة وأدوات تعليمية. (قنديل 2006)

معايير طرائق التدريس الجيدة في التدريس

من معايير طرائق التدريس الجيدة في التدريس ما يلي :

1. الديمقراطية:

لابد من أن التدريس مجالاً حقيقياً لممارسة المبادئ التي تقوم عليها فلسفة المجتمع، فأذا كان المجتمع يتخذ من التعارف والحرية والتخطيط والعمل والديمقراطية الحية وغيرها فعلى المدرس أن يلتزم بها.

2. الوظيفة :

أن ما يتعلمه الطلبة لابد من ان يكون له قيمة حقيقية في حياتهم ومؤثراً في توجيه سلوكهم في الحاضر والمستقبل ولطرائق التدريس مسؤولية في هذا العدد.

3. استغلال نشاطات الطلبة وفعالياتهم :

ينبغي ان يعطي الاهتمام الكبير الى الطالب الذي هو محور العملية التعليمية وعدم صب الاهتمام على المادة الدراسية لذاتها بغض النظر عن الطالب، إذ ان الطالب لا يتعلم شيئاً الا أذا وجد لديه الدافع، وألا أذ ربط التعلم بأحدى حاجاته أو ميوله مما يؤدي الى قيامه بنشاط وفعالية.

4. مراعاة الفروق الفردية :

أن المدرس عندما يستعمل أية طريقة تدريسية لا بد من أن يراعى الفروق الفردية بين الطلبة بسبب أختلاف مستوى ذكاء الطلبة كذلك توجد فروق في خبرات الطلبة السابقة فضلاً عن الاختلاف بين الطلبة في الميول والاتجاهات والاستعدادات والقدرات الخاصة والقوى الجسمية والحالة الصحية، كل ذلك يتطلب من المدرس أن يكون واعياً ومراعياً لهذه الفروق الفردية.

5. اكتساب الطلبة القدرة على التفكير العلمي

لا يكفي لإعداد الطلبة أن نقدم لهم قدراً من المعلومات والحقائق والمفاهيم، وأنما ينبغي الى جانب ذلك أن يكونوا قادرون على التفكير العلمي

الذي يمكنهم من المشاركة الفعالة الذكية في حياة مجتمعهم فتكون مجالات الطلبة فيها مناسبة للتفكير والتحليل والمقارنة والابداع والاستنتاج ومقابلة الادلة ووزن القيم والامور.

6. أكتساب الطلبة الثقة بالنفس :

المدرس الناجح هو الذي يشجع الطلبة على الثقة بالنفس وبأرائه وتصرفاته وأن يجعله أن لايطرح فكرة جانبياً دون ترو ولاسبب إلا لكونها تخصه.

(ابو طالب ورشراش 2001) (قطاري 2007)

المبادئ العامة التي ينبغي مراعاتها في التدريس

بغض النظر عن الطريقة والاسلوب التدريسي التي يتبعها المدرس في تدريس المحتوى التعليمي فأن

عليه مراعاة المبادئ الآتية :

أولاً : التدرج من المعلوم الى المجهول.

ثانياً : الانتقال من السهل الى الصعب.

ثالثاً : التدرج من البسيط الى المعقد.

رابعاً : التدرج من الكل الى الجزء.

خامساً : التدرج من المحسوس الى المجرد.

سادساً : التدرج من الجزيئات الى الكليات.

مميزات طرائق التدريس الحديثة

1- إثارة تفكير المتعلم وتنمية ميوله وقدراته وهذا يساعد على اعداد الطلبة الموهوبين.

2- تزويد الطلبة بالقدرة على حل المشكلات والبحث عن حلول لها.

3- مراعاة مستويات الطلبة واستعداداتهم وميولهم ومراحل نموهم.

4- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال توفير فرص تعلم تناسب اهتماماتهم وقدراتهم وميولهم المتنوعة.

5- توفير مشاهدات صفية تطبيقية لكل موضوع من المواد الدراسية التي يدرسها المدرس.

6- توفير مصادر التعلم التي تساعد على الفهم الكامل والعمل المنتج.

7- إثارة الاهتمام بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية نحو التعلم والمدرسة والعمل المدرسي.

8- أتباع الطريقة العلمية في التفكير.

الاتجاهات التربوية في أختيار طرائق تدريس وتوظيفها في المنهج

أولاً: علاقة الظروف والعوامل بأختيار طرائق التدريس إذ يتأثر أختيار طرائق التدريس ببعض الظروف والعوامل المؤثرة في عملية التدريس:

- موقف المدرس من مهنة التدريس.
- مستوى تأهيل المدرس الاكاديمي والتربوي.
- قدرات ومهارات الطلبة ورغباتهم.

- البيئة الصفية.
- مساحة الغرف الصفية.
- عدد الطلبة في الغرفة الصفية.
- الوقت والزمن المتاح.
- توفير التقنيات والادوات التربوية.
- حماس المدرس للتدريس.

ثانياً : فاعلية طريقة التدريس

يبالغ بعض التربويين والتدريسيين في تحديد طريقة تدريس معينة واعتبار الطريقة الاكثر فاعلية في تدريس المواد الاجتماعية إذ أن بعض المدرسين لا يؤمنون بالمستجدات التربوية او أي فكر جديد في التربية ويتمسكون بالطرائق التدريسية القديمة التقليدية.

ثالثاً : علاقة نتاجات التعلم والمحتوى التعليمي بأختيار طرائق التدريس.

يرى بعض التربويين ان فاعلية طريقة التدريس للمدرسين تتحدد من خلال مساعدتها في تحقيق نتاجات الدرس وفي هذه الحالة فأن نتاجات تعلم الدرس في الصف هي الأساس في تحديد عناصر المنهج المتمثل بالمحتوى الدراسي والطرائق التدريسية والتقويم. (طوالبة وزملائه 2010)

جودة طرائق تدريس في ظل المنهج

أن جودة طرائق تدريس في ظل المهج تتطلب :-

أولاً : ابتعادها عن الألقاء والتلقين لأنهما يتعاملان مع ادنى مستوى من مستويات الأدراك العقلي.

ثانياً : إثارتها أفكار الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم وذلك للتأسيس الى مشاركة فعالة بين أطراف العملية التعليمية التدريسية.

ثالثاً : أهتمامها بالتفاعل الايجابي بين المدرس والطلبة وبين الطلبة والمنهج وبين انفسهم بحيث يكون للطلبة المحورفيها.

رابعاً : اهتمامها بتطبيق المعارف والمهارات والاستفادة منها في مواقف جديدة.

خامساً : تشجيعها التعلم الذاتي وتنمية الميل لدى الطلبة للأعتماد على أنفسهم في التعلم.

سادساً : حسن استثمارها للوقت وتوفير الجهد المبذول والكلفة.

سابعاً : توظيفها التقنيات التربوية الحديثة وأستثمارها في التعليم بطريقة تتسم بالجودة.

وضح ابراهيم جبس جودة التدريس الصفي بأنها :

كل مايؤدي الى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلبة وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل وقدرتهم

على توصيل المعلومة بشكل فعال والنظر في الامور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه حالياً.

ولتحقيق هذا لا بد من تبني منهاج دراسي يساعد على إثارة غرائز الابداع والاستفسار والتحليل عند الطلبة وحثهم على الاستقلال في أختيارهم وطرحهم للآراء والافكار.

ولكي توظف طرائق تدريس في المنهج وزيادة جودتها يجب ان تتوافر لها المعايير الآتية :

1- أن تنسجم مع أهداف الجودة وتؤدي الى تحقيقها.
2- أن تثير دافعية الطلبة وتؤدي الى تفاعلهم مع المادة.
3- أن تحظى برضا الطلبة وميولهم.
4- أن توفر الجهد وتختزل الوقت اللازم للتعليم.
5- أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم توظيفاً جيداً.
6- ان توفر تغذية راجعة مستمرة للمدرس والطلبة.
7- أن تتسم بالتنوع ومراعاة طبيعة الاهداف والمادة والمتعلمين ومتغيرات المقف التعليمي.(عطية 2009)

أسباب تعدد وتنوع طرائق تدريس في ظل المنهج الحديث

أن دراسة المناهج بصورة عامة وطرائق التدريس بصورة خاصة يلاحظ تعدد وتنوع طرائق التدريس ولكل منها أساليبها الخاصة بها ، وهذا التنوع والتعدد يرجع في طرائق التدريس الى عدة أسباب منها :

1. تعدد وتنوع الاهداف التربوية

أن مراعاة تنوع وتعدد الاهداف التربوية والتعليمية ومجالاتها أقتضى التوسع والتنوع في المستوى والخبرات التعليمية كما يتطلب طريقة تستوحى من المجال التعليمي وتهيئة المواقف المناسبة لخبرات التعليم بحسب طبيعة الاهداف المنشودة.

2. اختلاف المواد الدراسية

أن تباين محتويات المواد الدراسية المعروضة للدراسة من الاسباب الرئيسية لتعدد وتنوع طرائق التدريس فالمواضيع ذات الصيغة النظرية يتلائم معها طريقة الحوار والنقاش والمواد العلمية ذات الصيغة التطبيقية يتلائم معها الاسلوب التركيز في تدريسها واجراء التجارب لأثبات قاعدة او قانون ما.

3. أختلاف قدرات واستعدادات المتعلمين

يتمثل السلوك التدريسي بمن يقوم بتعليمهم وفهم القدرات والاستعدادات للطلبة فضلاً عن ميولهم وملاحظاتهم لبيانها مما يستدعي من المدرس ان ينوع في طرائق تدريسه ووسائله بحيث يمكن كل متعلم من تحقيق احتياجاته وميوله ورغباته.

4. أختلاف الاعداد الاكاديمي والمهني للمدرسين

أن من اسباب اختلاف اساليب التعليم والتدريس تباين مستويات الاعداد والتدريب والقدرات العلمية والمهنية بين المدرسين مما يعمل على أستخدام الطريقة المناسبة والملائمة لنوعية المتعلمين والموضوع المراد دراسته وتدريسه.

5. أختلاف النظريات في تفسير التعليم

لتعدد واختلاف نظريات التعلم من حيث التطبيقات والاجراءات والتفسير أنعكاسات تربوية وتعليمية على النشاطات الذي يجري في قاعات الصف الدراسي وخارجها وهذا يعد من الاسباب الهامة في تعدد وتنوع طرائق التدريس. (النعيمي 1993)

توظيف نموذج هيلدا تابا في المناهج وطوائف التدريس يمثل نموذج تابا Taba في حقيقة الأمر تفصيلاً لنموذج تايلر ويعطي هذا النموذج أهمية لطبيعة الوظائف المدرسية وثقافة المجتمع وطبيعة المعرفة المختلفة كمقررات للمنهج، إذ أن (تابا) تركز على حاجات المتعلمين كمصدر مباشر له، ولما يجسده من عناصر، وتبدو الخطوات **التطويرية لنموذج تابا كما يلي :**

1- تحليل حاجات المتعلمين.

2- تحديد وتطوير أهداف التعلم.

3- اختيار المحتوى (المعارف) المناسب.

4- تنظيم المحتوى.

5- اختيار خبرات التعلم.

6- تنظيم خبرات التعلم.

7- تحديد خبرات التعلم التي يراد تقييمها مع تحديد الوسائل والانظمة المؤدية للتعرف على كفايتها. (حمدان 1985)

الاهداف ومصادرها عند هيلدا تابا

ان تيلر لم يحدد لنا ما المقصود بالهدف بل انه ذكر الاهداف بشكلها العام ويمكن ترجمتها الى سلوك متوقع من قبل الطالب ولكن تابا ميزت بكل وضوح بين نوعين من الاهداف، الاهداف العامة والاهداف الخاصة فضلاً عن أنها قسمت الاهداف العامة الى قسمين أساسيين (الأول) الاهداف العريضة والقسم الثاني الاهداف العامة.

وتقصد بالاهداف العريضة تلك الاهداف التي تشمل على قيم المجتمع وفلسفته ومنها أشتقاق الاهداف التربوية العامة وأهداف كل مرحلة من مراحل التعليم، وهذه بدورها تساعدنا على اختيار نوع الخيرات.

ولكن ما لم تذكره الفرق بين المصطلحات الفنية التالية :

الأهداف الخاصة والاغراض والاهداف العامة والاهداف السلوكية

فالفروق واضحة بين الاهداف العامة والاهداف الخاصة ولكن نرى أنه توجد فروق أيضاً بين الاغراض والاهداف الخاصة والاهداف السلوكية، لأن Taba أعتبرت الهدف السلوكي هو الهدف الخاص والهدف بهذا اللفظ المطلق إذ تقول (النواتج المرغوبة أو المتوقعة عادة تسمى الاهداف التعليمية) وكان

محور حديثها عن الاهداف الخاصة والتي تقصد بها الاهداف السلوكية وقد اضافت تابا عناصر جديدة الى مصادر الاهداف وهي :

1- ثقافة المجتمع الماضية والحاضرة.

2- المعلومات المتوفرة حول حاجات المتعلمين ودوافعهم.

3- القيم وفلسفة المجتمع حيث ضربت لنا مثلاً بالمجتمع الديمقراطي وأثر على سلوك الافراد كمصدر اساسي من مصادر الاهداف. (أبو الضبعات 2007)

ووضعت هيلدا تابا في نموذجها المشهور معظم الاجراءات المقبولة لتطوير المنهج وبخاصة عملية تحديد الاهداف واختيار المحتوى الذي سيعمل على تحقيق تلك الاهداف وتطوير الاجراءات المتعلقة بالتقويم، وقد اقترحت هيلدا تابا البدء بتخطيط وحدات تعليمية تعلمية ، بدلاً من تطوير خطة عامة للبرنامج المدرسي كخطوة أولية وتمثل الوحدات في هذا العدد الاسس العامة لعملية التخطيط وتتألف الخطوات التي أقترحها تابا لتطوير وحدة تعليمية تعلمية من :

1- تشخيص الحاجات.

2- وضع الاهداف الخاصة.

3- اختيار كل من المحتوى والخبرات التعليمية وتنظيمها.

4- أجراء عملية التقويم.

ويركز نموذج تابا على وجود نظامين هما :

1. المناهج : التي تتمثل بالمحتوى والمدرس والمتعلم والكتاب المدرسي والنشاطات التعليمية والوسائل التعليمية ومصادرها فضلاً عن جميع الخبرات التربوية المتنوعة.

2. طرائق التدريس التي تنبثق من استراتيجيات التدريس. (أبو ختلة 2005)

ووضعت هيلدا تابا التفكير في أطار عملية التدريس بأنه ينطوي على المسلمات الاتية :

1- أن التفكير يمكن ان يدرس.

2- التفكير يمثل عملية تفاعل ايجابي بين الفرد والمعلومات كالربط بين المعلومات وتنظيم الحقائق والتعميم والاستدلال وبناء الفروض والتمييز وشرح الظواهر غير المألوفة، (النعمي 1993).

لقد اقترحت هيلدا تابا مرجعاً للوحدة الدراسية يكون في متناول المدرسين ويسمى مرجع الوحدة Source of unit **ووضعت شروطاً لبناء هذا المرجع منها:**

1- أشتمالها على الاهداف او السلوكيات المتوقعة من التلاميذ بعد الانتهاء من دراسة الوحدة.

2- وصف طرق وأساليب النشاط اللازم لتحقيق أهداف الوحدة وذلك بعد تحديد هذه الانشطة.

3- وصف طرق تكامل الخبرات وربطها بعضها مع البعض وأشتقاقها من الخبرات السابقة وتحقيق مبدئي التكامل والترابط.

4- قائمة بالمراجع العلمية والوسائل المناسبة واستخدامها لتحقيق الاهداف.

5- أشتمال مرجع الوحدة الدراسية على اساليب التقويم العلمية والموضوعية بحيث يستعين بها المدرس لتقويم اعمال الطلبة.

كما ان تابا وضعت شروطاً يجب توافرها في محتوى المنهج وهي :

1- ان يكون المحتوى صادقاً ذا دلالة.

2- ان يتمشى مع الحقائق الاجتماعية والثقافية.

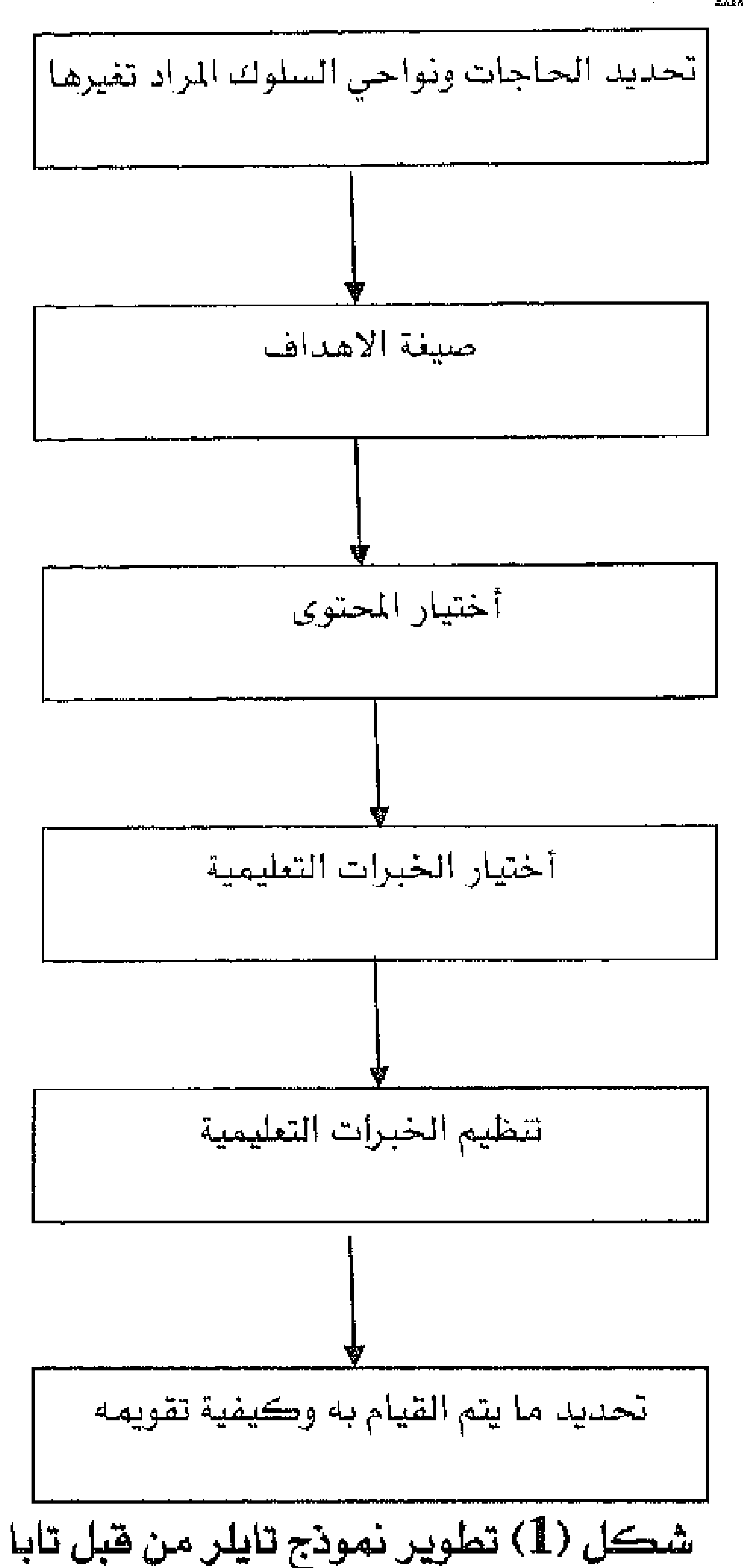
3- ان يكون كتوازن بين العمق والاتساع.

4- ان يكون تعلمه ممكناً.

5- ان يكون مناسباً لحاجات الطلبة وميولهم.(ابو الضبعات 2007)

تطوير نموذج تايلر من قبل تابا

قامت هيلدا تابا بمراجعة نموذج تايلر وتطويره عام 1962 ويجب ان يراعى القائم بعملية التطوير للمنهج معايير تصدق المحتوى واهميته والتناسق مع واقع المجتمع والتوازن في اتساع الخبرات وعمقها ومراجعة الخبرات التعليمية التعلمية لحاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم، ويمكن توضيح ذلك الموقف النظري من خلال شكل(1).



شكل (1) تطوير نموذج تايلر من قبل تابا

يتضح من هذا النموذج ان تابا قصدت ابراز العلاقة بين الحاجات ونواحي السلوك المراد تغيرها من ناحية، والاهداف الموضوعة من ناحية اخرى، على اعتبار تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل جميعها المصادر التي يتم من خلالها تحديد اهداف المنهج والتي تعتمد عليها.

كما يلاحظ على هذا النموذج أنه ذو اتجاه واحد وليس دائرياً لذا فأنه تنطبق عليه المآخذ ذاتها على نموذج تايلر من حيث العلاقة من جانب واحد ، أني لم تكتمل دائرة التفاعل بين تلك المكونات وقد يرجع ذلك الى عدم وجود تغذية راجعة بين تلك المكونات والتي تأتي من التقويم المستمر مع كل خطوة وليس التقويم النهائي.(سعادة وابراهيم 2004)

أجراء التطوير بطريقة هيلدا تابا المنعكس

بدأ اسلوب او طريقة هيلدا تابا بتطوير قطاعات محدودة من المنهج بواسطة المعلمين على شكل وحدات تدريسية ، ويتلخص اسلوب تابا المنعكس لتنفيذ العمليات التطويرية **للمنهج بالخطوات الآتية:-**

أولاً : تطوير الوحدات التجريبية : ويتم هذا بمراعاة الخطوات الفرعية التالية :

- تحليل حاجات المتعلمين.
- تحديد وتطوير اهداف التعلم.
- اختيار المحتوى المعرفي المناسب ثم تنظيمه.
- اختيار خبرات التعلم وتنظيمها.
- تقييم كفاية خبرات التعلم لدى التلاميذ.
- يمكن للمختصين المعلمين تحديد أية وحدة منهجية او اكثر لتطويرها.

خامساً : توزيع المنهج الجديد على المعلمين والمدارس المعنية وتنفيذه مدرسياً :

تقوم الجهة الرسمية بطبيعة الامر خلال هذه المرحلة بالدعاية الواسعة للمنهج المدرسي في المدارس وتوضيحه للمعلمين والاداريين والعاملين المدرسين وتدريبهم على استخدامه.

وبالرغم من ان المنهج الذي يطور بأجراء هيلد تابا قد يأخذ أكثر من سنة او عدة سنوات حسب تقدير تابا الخاص، ألا أنه يعد في رأينا أكثر المناهج إنتاجية وفاعلية في تعلم التلاميذ، وأكثرها قبولاً من المجتمع المدرسي، وأقلها مواجهة للصعوبات والمشاكل عند التنفيذ الفعلي، كما يعتبر كذلك اكثر المناهج واقعية واستجابة للبيئات المدرسية ومما يتصف به من خصائص شكلية وتربوية ونفسية.(حمدان 1985)

توظيف تدريس النظرية التوسعية لرايجيلوث

ان التفضل الموسع للخبرة هو احد مساعدات التذاكر، التي تتم معاملتها كمساعدات معرفية للاحتفاظ بالمعرفة والخبرة، وما يتوافر لدى المتعلم من خبرات في الذاكرة طويلة المدى.

ويمكن تفصيل المعرفة وفق علاقات في صورة شبكات او مخططات، ويقوم المتعلم بممارسة ذلك آلياً وتلقائياً، ومن امثلة ما يحدث عند بدء المتعلم بقراءة مادة تأريخية، فانه يتذكر اشياء يعرفها مسبقاً عن تلك المدة الزمنية، وما فيها من احداث، تساعد على تذكر شبكة معرفية او عوامل مؤثرة،

وترتبط استراتيجية التفصيل باستراتيجية التنظيم، اذ ان المتعلم بطبيعته يميل الى تنظيم المعارف والخبرات، على صورة شبكات او مخططات معرفية.

وان تفصيل المعرفة وتوسيعها ومدها يثري الشبكات المعرفية المتكونة، ويساعد على خزن المعرفة بحيث تكون منظمة، ومخزنة وقابلة للاسترجاع، ومقاومة للتحلل والنسيان.

وترجع اهمية هذا النموذج الى ما يقدمه من مساهمات في تحسين مواقف التعلم والخبرات التعليمية، والاضافة التي تم الاعتماد فيها على الاساس المعرفي.

وقد ركز النموذج على البنى المعرفية وتفصيلها، بهدف اثراء خبرات المتعلم وربطها وادماجها، على صورة قابلة للنقل والاسترجاع عند الحاجة اليها، كما ان لهذا النموذج قيمة تعلمية، اذ انه ينشط دور المتعلم ويجعله اكثر فاعلية ونشاطاً، وأقل اعتماداً على عمليات الحفظ واستخدام عمليات التلقين في التدريس.

كما انه يتطلب جهوداً غير مألوفة من المعلمين ومعدي المناهج وتطويرها، لأن تحقيق استراتيجيات هذا النموذج وتفصيل استخدامه في مواقف يتطلب تدريباً وخبرة كافيتين، وقد لا تتوافران للمعلم الذي لم يتعرض لخبرات ومواقف تدريب كافية، تساعد على نجاح المهمة، وتحقيق الهدف الذي يستخدم فيه النموذج التدريسي المفصل.

❖ التعريف برايجيلوث

أنهى رايجيلوث دراسة البكالوريوس في مجال الاقتصاد من جامعة هارفرد عام 1969، وأنهى دراسة الدكتوراه في علم النفس التدريسي من جامعة برجهام يونج في عام 1977.

درس مادة العلوم في المرحلة الثانوية، وبعد حصوله على الدكتوراه انظم الى اعضاء تدريس مادة تصميم التدريس في برنامج التقويم والتطوير في جامعة سيراكيوز وكان ذلك عام 1978.

اهتم ريجيلوث بتحسين التربي العامة، فكان متبنياً فكرة ان النظام التربوي ينبغي ان يؤكد ويركز على مصادر تعلم منظمة كمصادر للمعرفة، لذا كرس جهوده للإسهام في تطوير معرفة شاملة معتمدة على مصادر الحاسوب، وقد كانت اول مساهماته وجهوده، نظرية التدريس الموسع، وتابع اهتمامه لتطوير هذه النظرية، فكان عمله الثاني المتكامل مشروع تحليل تعلم الفن الى خطوات، حسب منهجية تحليل المهمات، التي تلعب دوراً في تخطيط التفاصيل لما يراد تعليمه بترتيب مناسب.

أما عمله الثالث، فقد تكرس لإدماج المعرفة الموجودة لدى المتعلم في المعرفة العامة، لتشكيل الاساس المعرفي للفرد.

يذكر بين الآونة والاخرى نظريته التي تسمى (نظرية ريجيلوث وميرل في التدريس المفصل)، وان الهدف من النظرية هو تطوير نظرية مكونات العرض، لتصل الى مستوى موسع وتتضمن : الاختيار، المتتابع، ثم مراجعة منظمة

للأفكار المتعلقة بذلك. وبكلمات اخرى، تهدف الى تطوير معرفتنا الحالية عن التعلم والتدريس الى صورة موسعة كلما أمكن.

فنظرية ريجيلوث مثل نظرية ميرل تتعامل مع المجال المعرفي، ولكنها مختلفة عنها باهتمامها بالمجال الدفاعي، إذ تتضمن استراتيجية المكونات الدافعية في التعلم والتدريس (قطامي 2008)

❖ مجال نموذج التدريس الموسع

ان مجال علم التدريس معنى بفهم وتحسين أساليب التدريس، لجعله أكثر فاعلية، وأكثر فائدة، ويعد النموذج أكثر شمولاً على المستوى المفصل، إذ يصف الطرائق التي تتعامل مع عدد كبير من الافكار المترابطة.

ويتعامل النموذج التدريسي المفصل من الاستراتيجيات التنظيمية عندما تكون في المستوى الموسع او المكبر، ويتكون المستوى المكبر من عمليات اربع رئيسة، أشار اليها ريجليوث، وهي الاختيار، التتابع التدرج، التركيب، والتلخيص المحتوى. ويحاول النموذج وصف الطرائق المثلى لاستخدام هذه العمليات.

ان نموذج التدريس المفصل يفترض ان التدريس يبدأ بنظرة خاصة، يمكن ان تساعد على تعلم بعض العموميات البسيطة، والافكار الاساسية. ثم تتوالى الاجراءات التدريسية لتتقدم اكثر، متضمنة افكار تفصيلية، لتوسيع الافكار التي قدمت أولاً، وصف الاستخدام المنظم لعمليات المراجعة والتركيب ضمن موقف او خبرات اخرى.

اعتمد النموذج الموسع على ما توصل اليه جانييه في اسماه بالتعلم الهرمي والمتطلبات السابقة لكل تعلم، وذهب بيرجان الى ان التعلم يكون اكثر دقة حينما يقوم على اساس تعلم تحليل المهمة الهرمي.

ويشكل منحني معالجة المعلومات عاملاً اساسياً في تحليل المهمة، ويصف النمط الاجرامي العلاقة التي تصف الترتيب الذي يمكن ان تنجز المهمة وفقه، ويفترض هذا النمط ان الفرد يستطيع ان يتعلم كيف يؤدي ان آخر خطوة في الاجراءات، ولكنه لا يستطيع ان يبدأ بآخر خطوة في التعلم قبل إجراء الخطوات السابقة، ويعد أوزوبل النموذج أحد المرتكزات.

حينما أظهر مفهوم التتابع والتدرج التدريسي الذي يجعل المحتوى التدريسي ذا معنى لدى المتعلم، ثم يساعد على الاحتفاظ به، إذ يتم بدء التدريس بمعرفة ذات مستوى عام، تليها المعرفة التفصيلية التدريجية في عمليات التمايز المتعاقبة، ثم معلومات محددة عن الافكار ذات المستوى العام، وأكثر ما يكون ذلك مماثله لنموذج برونر، وهو ما أسماه بالمنهج الحلزوني، ثم نظرية المخطط، التي ذهبت الى تعزيز الانتقال من العام الى المفصل مدعمة ما جاء به أوزوبل، وقد أسمى نورمان تعلمه بالتعلم الشبكي الذي يشبه في طبيعته المنهاج الحلزوني والتمايز المتعاقب في التسلسل التدريسي.

ويلاحظ ان الاتجاهات السابقة حاولت على العموم ان تصف وجهات النظر المتعلقة ببنية المعرفة، وعملية التعلم، وعملية التدريس، لذلك كان هدف نظرية التدريس الموسع هو ابداع موقف شامل، يكون على مستوى

نموذج تدريسي مفصل، يقوم بإدماج المعرفة السابقة لدى المتعلم، وتحسين قدرة المدرس على تطوير مصمم تدريسي فاعل (قطامي وآخرون 2008)

❖ نظرية رايجيلوث في التدريس الموسع

عمل رايجيلوث على تطوير النظرية التوسيعية واستخدامها اساساً لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع، سميت هذه النظرية بالنظرية التوسعية لأنها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي، وأنما شملت الأنماط كافة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق. وبالتالي جاءت نظرية رايجيلوث في ثلاثة نماذج هي :-

1- استخدام تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه الاجراءات.

2- استخدام تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المفاهيم.

3- استخدام تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المبادئ.

ومن ناحية اخرى سميت بالنظرية التوسعية لأنها تفترض تنمية مستويات التعلم كافة من تذكر، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتقويم، من وجهة نظر بلوم

(دروزة، 2000)

وانبثقت النظرية التوسعية من مفاهيم النظرية الادراكية المعرفية في علم النفس، كمفاهيم المدرسة الجشتلطية التي تؤمن بأن التعلم يتم عن طريق الكل وليس الجزء، ومفاهيم العالم أوزوبل حول المنظمات المتقدمة التي تنظم

فيها اهم الأفكار والمبادئ من العام الى الخاص، وبشكل هرمي (جامع 2010).

وتستند هذه النظرية الى الطريق الكلية في التنظيم من عرض المقدمة ثم المادة الدراسية بالتفصيل، فتلخيصها يحقق اعلى درجات التعلم ويزيد من فعاليته واستمراريته. وهي بذلك تعد نظرية مناسبة لفئات المتعلمين جميعاً بمختلف قدراتهم العالية والمتوسطة والضعيفة، ويؤدي الى استبقاء المادة الدراسية ورفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين.

(الزند، 2004)

❖ **عناصر أنموذج رايجيلوث الموسع في التدريس**

يتكون أنموذج رايجليوث التدريسي من العناصر الاساسية الآتية :

1. **المقدمة الشاملة :** هي عبارة عن الافكار الرئيسة والشاملة التي يتضمنها محتوى المادة الدراسية المراد تنظيمها، سواء أكانت هذه الافكار مفاهيم، أم مبادئ، أم إجراءات، أم حقائق

(صبري، 2002)

2. **المقارنة التشبيهية :** هي عنصر مهم من أنموذج رايجليوث، اذ تسهل فهم الافكار الجديدة بربطها بأفكار مألوفة لدى المتعلم لكنها واقعة خارج المحتوى التعليمي الأساس والهدف جعل الموضوع الدراسي مألوفاً وقابلاً للدراسة والفهم (قطامي 1998).

3. **مستويات التوسع:** وهي مراحل عرض المحتوى التعليمي وتقديميه وتشمل:

أ- **المستوى الأول من التفصيل** : وهو الجزء التعليمي الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي جاءت في المقدمة الشاملة، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن أجزاء المحتوى التعليمي المراد تعلمه.

ب- **المستوى الثاني من التفصيل:** وهو الجزء الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في المستوى الأولمن التفصيل، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

ج- **المستوى الثالث من التفصيل:** وهو ذلك الجزء من محتوى المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في المستوى الثاني من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

وهكذا تستمر مستويات التوسع بحسب حجم المادة الدراسية وصعوبتها (سولاف، 1999)

أ. **التفصيل بشكل افقي:** وتتم فيه تناول الأفكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية ثم يتم التفصيل تدريجياً حتى الوصول الى آخر فكرة من المادة الدراسية.

ب. **التفصيل بشكل عمودي**: ويتم فيه تناول كل جزء من الافكار الرئيسة على حدة ثم يفصل تدريجياً وعلى مراحل عدة قبل الانتقال الى جزء آخر من المادة الدراسية (الدليمي 2005).

4. **التلخيص**: هو عبارة عن عرض موجز لأهم الأفكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة عامة على مستوى التذكر فالتلخيص هنا يختلف عن المقدمة الشاملة، إذ أن المقدمة الشاملة تعرض أهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة تعليمية وتتضمن هذه الطريقة عرض تعريفات للمفاهيم، ثم إعطاء أمثلة تنطبق عليها هذه الطريقة عرض تعريفات للمفاهيم، ثم أعطاء أمثلة تنطبق عليها هذه التعريفات، ثم تقديم فقرات تدريب لممارسة هذه المفاهيم، بينما في عملية التلخيص فنكتفي باعطاء تعريفات دون ان تتبعها أمثلة توضحها وهي تنمي مستوى التذكر فحسب من خلال مراجعة منهجية لما تم تعلمه من أجل مساعدة المتعلم على عدم النسيان.

وهناك نوعان من التلخيص هما:

أ- **التلخيص الداخلي**: والذي يتم إجراؤه في نهاية كل درس، اذ تلخص الأفكار والحقائق التي تم تدريسها في ذلك الدرس.

ب- **تلخيص الأفكار المتضمنة في مجموعة الدروس أو المواقف**: وهو تلخيص للأفكار والحقائق كلها في الدرس كافة التي درسها المتعلم

(دروزة، 1986).

5. **التركيب والتجميع**: وهي حالة من التلخيص يجري فيها ربط الأفكار التي تم تدريسها معاً وذلك لأجل:

1- تزويد الطلاب بأنواع مختلفة من المعرفة.

2- زيادة عملية الفهم والدافعية لتعلم المعرفة الجديدة.

3- تسهيل الفهم المتعمق للأفكار المجزاة من خلال المقارنة.

4- زيادة الأحتفاظ عن طريق توفير روابط اضافية ضمن المعرفة الجديدة بينها وبين المعرفة السابقة المتعلقة بذلك (الزند، 2004)

والتركيب على نوعين هما:

1. **التركيب ذو النمط الداخلي**: اذ توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين الافكار الرئيسة وردت في محتوى المادة الدراسية بعضها ببعض.

2. **الخاتمة الشاملة**: وتسمى ايضاً التركيب ذو النمط ضمن المواد الدراسية وهو حالة خاصة من التركيب إذ توضح فيه العلاقات الخارجية التي تربط بين الأفكار التي تم تدريسها

في مجموعة الموضوعات أو الأفكار الجديدة الأخرى ذات العلاقة بالمادة التي تم تدريسها في الدروس القادمة اي معنى اخر (تربط الموضوعات بعضها ببعض).

ومن خلال هذه الأفكار (التركيب والتجميع) فأن المتعلم يكون على دراية ببنية الأفكار أو المعلومات في المادة الدراسية ومدى ارتباط كل جزء من المعلومات بالموضوعات الأخرى ذات العلاقة بها (دروزة، 1988).

❖ **افتراضات النظرية التوسعية في التدريس :**

تنبثق افتراضات النظرية التوسعية من الاسس النفسية المتمثلة بالأتجاه المعرفي والمستندة الى اعمال (بياجيه) و (جانيه) و (أوزوبل) و (نورمان) و (برونر) وما توصلوا اليه من مبادئ تعلم وتطور البناء المعرفي للمتعلم وتنظيم الخبرات، فضلاً عن نظرتهم الى المتعلم والى البنية المعرفية والى الموقف التعليمي والمنهاج (مناتي، 2005)

ويمكن تحديد افتراضات النظرية التوسعية على النحو الاتي :-

1. ان تحليل البنى المعرفية، وفهم العمليات المعرفية، تسهم في تطوير نموذج تدريسي معين لتحقيق أهداف تعليمية متقدمة.
2. ان التعامل مع عدد كبير من الافكار المترابطة يهئ فرصاً أمام المتعلمين لبناء خبرات شاملة ومحتوى موسع.
3. ان تدرج التعلم وتسلسله يسهم في تطوير خبرات أكثر معنى لدى المتعلم (دروزة، 1995).

4. ان تنظيم المحتوى التعليمي يسير بشكل متتابع من العام الى الخاص أو بالعكس.

5. ان التعلم يبدأ بالفكرة العامة المجردة أولاً، ثم يتدرج الى تعلم الأمثلة المادية المحسوسة.

6. ان التعلم يأتي على مراحل، الأولى عامة شاملة وموجزة وتتضمن أهم عناصر المحتوى التعليمي، ثم يبدأ المدرس بالتفصيل والتوسع في هذه العناصر مع مراعاة عملية الربط بين كل مرحلة تعليمية والاخرى التي تسبقها أو تليها (مناتي، 2005).

❖ **دور الطالب في التدريس الموسع**

ولأن هذا النموذج ينتمي لفئة النماذج المعرفية، فإنه يمكن تحديد دور الطالب، وفق أفتراضات هذا النموذج على النحو الاتي :-

1. ان يقوم الطالب بالتدرج بالمعرفة، وفق مستويات من السهل الى الاكثر صعوبة، ومن المحسوس الى المجرد، ومن العام الى الخاص.

2. ينظم الطالب أفكاره على صورة العدسة اللامة، التي تضم تكوين صورة أولية شاملة للمحتوى الذي يراد تعلمه.

3. يتدرب الطالب على ممارسة استراتيجية العدسة اللامة، في المحتوى الذي يعرض له، واستخدام المقدمة الشاملة، وبذل الجهد في استيعاب محتوى المعرفة التي يريد الطالب استيعابها وإدماجها في بنيته المعرفية.

4. يتدرب الطالب على تحديد المتطلبات التعلمية الاساسية ، لأي خيرة تعلم يريد تحصيلها.
5. يتدرب الطالب على بناء مخططات مفاهيمية ، تساعده على تنظيم المعرفة قبل استدخالها، وإدماجها في بنائه المعرفي.
6. يتدرب الطالب على بناء علاقات مفاهيمية، لتطوير بنية مفاهيمية متضمنة علاقات رئيسة ومتوسطة وثانوية ضمن الافكار، التي يتفاعل معها والتي تقدم له على وفق تنظيم محدد.
7. يطور الطالب فهماً متدرجاً هرمياً للخبرات التي يواجهها ، والتي تقدم له او تعد في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها.
8. يتدرب الطالب على بناء ملخصات داخلية ، وملخصات للأفكار المتضمنة في مجموعة من الدروس، تعكس وضوح البنية والعلاقات وفقها.
9. يتدرب الطالب على ممارسة الفهم المتعمق للأفكار المجزأة خلال عمليات الموازنة والمقابلة.
10. ممارسة استراتيجيات معرفية محددة مثل، إستراتيجية المنشطات، واستراتيجية المتضمنات، واستراتيجية منشطات الحل، وتوظيفها في مواقف التعلم.
11. ان يدرب الطالب على الاستخدام الواعي للاستراتيجيات المعرفية.

12. ان يمارس المتعلم أساليب تحسين أكتساب التعلم والخبرة والقدرة على الاحتفاظ بالمحتوى (قطامي وآخرون، 2008).

❖ دور المدرس في التدريس الموسع

يعمل المدرس على وفق النموذج لمساعدة الطلبة على ممارسة عمليات اساسية لتعلم وهي :

1. التسلسل من المستوى البسيط الى المستوى الصعب في بنية الموضوع الاساسية.
2. تدرج وتسلسل المتطلبات السابقة للتعلم.
3. صياغة ملخصات للموضوع على صورة بنى تربطها علاقات منطقية.
4. إجراء عمليات تركيب الموضوعات على صورة وحدات لمجموعة من الاجزاء تربطها علاقات ايضاً.
5. إجراء عمليات مشابهة، وممارسة عمليات ذهنية متقدمة، ترتكز على اسس مستوعبة في أذهان الطلاب.
6. ممارسة عمليات ذهنية وأستراتيجية التنشيط المعرفي.
7. تدريب الطلاب على ممارسة عملية ضبط المتعلم، لفهمه واستيعابه ومثابرته، على الاستمرار في التعلم حتى يتسنى له تحقيق الهدف.

❖ اسلوب التقويم في التدريس الموسع

يتركز الاهتمام في عملية التقويم على قضايا، قد تختلف عن الهدف التقويم عموماً، والذي يتضمن مدى تحقيق المتعلم للنواتج المرغوب فيها، ومستويات التحقيق المرصودة.

وقد عنيت عملية التقويم وفق هذا النموذج، بعدد من القضايا المتعلقة بتعلم المتعلم، والاستراتيجيات موقف المتعلم وتهيئه لكي يضمن نجاح الطلاب بممارسة هذه الاستراتيجيات بفاعلية ودقة.

وتركز عملية التقويم على التأكد من نجاح ممارسة المدرس باستخدام العمليات الاربع الرئيسة وهي : الاختيار والتتابع والتركيب والتلخيص التعلمي، ولعل نجاح المدرس يكمن في استحضار الخبرات السابقة والمتطلبات التعلمية الضرورية للمتعلم والاستراتيجية المستخدمة في ذلك لتهيئة الطلبة واثارة استعدادهم كذلك.

وتعني عملية التقويم بمدى نجاح الطلاب، في ممارسة عمليات المشابهة في المواقف والخبرات التي تعرض لهم، بهدف زيادة الفهم وتعميقه، وتعني كذلك بمدى نجاح المدرس في اعداد مقدمات شاملة، وما يتعلق بتنظيم المحتوى وفق علاقة متقدمة.

ويتم تقويم أداء المدرس وإتقانه لمهمات من مثل :-

أولاً : تنظيم المحتوى والاجراءات.

ثانياً : تنظيم المحتوى المدعم.

ثالثاً : تأسيس بنية معرفية للموضوع الجديد.

رابعاً : تحديد المتطلبات السابقة للتعلم.

خامساً : تشخيص موقف المتعلم .

ويلاحظ ان عملية التقويم ليست منصبة على التحقق من نواتج محددة لدى الطلاب، بقدر ما يتم التركيز على ممارسة العمليات الذهنية والمعرفية في معالجة موضوعات التعلم، بهدف التأكد من مدى أتقان الطلاب لها، ومدى قدرة الطلاب على نقل هذه المهارات الى مواقف وخبرات جديدة، ومن هنا كان التجديد الذي يقدمه هذا النموذج التدريسي المفصل (قطامي، 2008).

توظيف استراتيجية العصف الذهني في التدريس

ان الاستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة تسعى الى تحقيق مطالب أثارة تفكير المتعلم وتنمية ميوله وقدراته وتزويده بالقدرة على حل المشكلات والبحث عن حلول لها من خلال استخدام المنهج الخصب ومن بين الاستراتيجيات الحديثة في التدريس إستراتيجية العصف الذهني أو استمطار الافكار التي تعد أحد استراتيجيات الاكثر قوة في تنمية التفكير الاستراتيجي وتهدف الى كسر التفكير التقليدي للمتعلم وأنتاج قائمة متنوعة من الافكار الابداعية والابتكارية.

بأعتبار أن استراتيجية العصف الذهني تساعد على تفاعل المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها بأستيعاب عناصر المواقف التعليمية من أجل الوصول الى فهم جديد أو أنتاج جديد يحقق حلاً أصيل لمشكلته أو أكتشاف

شيء جديد ذي قيمة بالنسبة للفرد أو المجتمع الذي يعيش فيه. لذلك فالعصف الذهني يعد أحد الأساليب للمناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاها أفراد المجموعات المكونة من الطلبة بأشراف المدرس لتوليد أكبر

عدد ممكن من الافكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي تلقائي وفي مناخ مفتوح غير نقدي لايحد من من اطلاق هذه الافكار التي تعد حلولاً لمشكلة محددة سلفاً، وهذا يتم عن طريق تزويد كل فرد بقاعدة من الافكار التي يتم التوصل اليها التي يعتقد انهت افضل الحلول (المسعودي 2011).

ويقوم العصف الذهني على الفصل المصطنع بين انتاج الافكار وبين تقويم هذه الافكار وتطويرها وتعديلها وتستخدم اسلوباً للتفكير للتفكير الجماعي او الفردي في حل المشسشكلات العلمية والحياتية المختلفة والتدريب لغرض زيادة كفاية القدرات والعمليات الابداعية والعصف الذهني يعني استظمار كل مافي العقل من افكار حول قضية معينة او مشكلة والعصف يقتضي طرفين احدهما يتحدى الاخر وهذان الطرفان هما المشكلة المطروحة، وذهن المتعلم فالمشكلة تمثل تحدٍ للعقل، والعقل يستثار للاحاطة بالمشكلة والتوصل الى مفتاح حل لها (عطيه 2009).

وبناءً على ذلك يمكن توضيح مفهوم العصف الذهني : بانه احد استراتجيات المناقشة الجماعية التي تسجع على توليد اكبر عدد ممكن من الافكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر في ضوء مناخ مفتوح غير

نقدي لابد من اطلاق الافكار التي تخص حل مشكلة معينة، ثم غربلة هذه الافكار واختيار الملاوئم منها.(عفانة والخزندار 2009)

وبين (عطية 2009) ان مفهوم العلصف الذهني :

مجموعة من الاجراءات والاساليب التي تتخذ شكل العمل الجماعي والتعلم التعاوني بمساعدة الطلاب على حل المشكلة في التفكير لحل مشكلة ما، او للالمام بعناصر موضوع معين، (عطية 2009).

قواعد استراتيجية العصف الذهني

اقترح لابارنز (parnes) اربع قواعد اصلية لضمان تدفق الافكار الاصلية عند حل المشكلة المطروحة اثناء جلسة العصف الذهني وهذه القواعد هي :

1. ضرورة تجنب النقد للافكار المتولدة (الغاء النقد).
2. اطلاق حرية التفكير (كلما كانت الفكرة اوسع كلما كانت افضل).
3. كم الافكار هي الغاية الاساسية (الكمية المطلوبة المرغوب بها).
4. البناء على افكار الاخرين وتطويرها (محاولة تجميع وتحسين الافكار).

(هوفر 2007).

اهداف التدريس بأستراتيجية العصف الذهني

مع ان الهدف الرئيس للتدريس بهذه الاستراتيجية هو توليد الافكار الابداعية الاصلية والاصلية لكل المشكلات عن طريق وضع الذهن في حالة اثارة وتفكير في اكثر من اتجاه الا ان هناك اهدافاً اخرى يمكن اجمالها بالآتي :

1. جعل المتعلم اكثر ايجابية وفاعلية في عملية التعلم
2. تدريب المتعلم على مواجهة المواقف التي تتسم بالصعوبة
3. تنمية القدرة على الخلق والابداع الفكري.
4. تشجيع الطلبة على العمل التعاوني من خلال البحث المشترك عن الحلول.
5. تدريب الطلبة على كيفية تحديد المشكلات وضع الخطوط لمواجهتها.
6. زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم.
7. تحقيق اعلى مستوى من مستويات الادراك العقلي للمشكلات والمواقف التي يدور حولها النقاش. (عطيه 2009).

خطوات استراتيجية العصف الذهني

1. اثارة المدرس لموضوع هام يستحق المناقشة وتوليد الافكار وتنمية التفكير لدى المتعلمين.

2. اتاحة الفرصة للمتعلمين لاجراء مناقشات جماعية داخل البيئة الصفية للموضوع المطروح.
3. ضبط البيئة الصفية من حيث اصول الحوار والمناقشة في الموضوع المطروح بحيث يستطيع كل متعلم طرح آرائه واحترام هذه الآراء.
4. تأجيل البحكم على الآراء المطروحة وعدم نقدها مع اتاحة الفرصة للإثارة العقلية وتحريك الذهن وربط الافكار وتطبيبق المفاهيم وتعزيز استقلالية التفكير.
5. يعطي المدرس فرصة للمتعلمين كي يستطيعوا انتاج اكبر عدد ممكن من الافكار المتنوعة.
6. يبلور المدرس والمتعلمون الافكارمعاً النتاجات التعليمية المستفادة في نهاية الدرس.(عفانة والخزندار 2009).

مبادىء استراتيجية العصف الذهني

هناك مجموعة من المبادىء التي يجب ان يقوم عليها العصف الذهبي يمكن ايجازها بالاتي :

1. التأجيل والامتناع عن اصدار حكم على قيمة الافكار المطروحة. ان احساس الفرد بأن افكاره ستكون عرضة للنقد منذ ظهورها يكون عاملاً كافاً عن اصدار افكا ر اخرى، كما يساعد التأجيل في الحكم على وضوح الفكرة المطروحة من خلال الحوار

غير الناقد الذي يبنى على الفكرة او على ضوء منها او يهملها اذا لم تكن ذات قيمة.

2. تشجيع الافكار الغير المألوفة. ان الافكار الغريبة قد تحفز المشاركين على نماذج فكرية جديدة ومن الموجه ان احتمال ظهور الافكار الاصلية والمبتكرة سيزيد ومن ثم يكون المشارك اكثر قدرة على توليد الافكار والتخيل على التحرر من النقد والتقويم. (الطيطي 2001)

3. يعطي الاهتمام بكمية الافكار لا النوعية. عند استخدا استراتيجية العصف الذهني فان الكم يؤدي الى تنوع الافكار وبالتالي يؤدي الى جدتها واصالتها لتوليد الافكار الجديدة الاصلية.

4. التعامل مع الافكار التي يطرحها الاخرون. ان كل فكرة يتم تقديمها قد تكون حافزاً والهاماً لافكا ر الاخرين من المشاركين في جلسة العصف الذهني، فالافكار التي تطرح من الجميع يتم تحسينها او بلورتها الى حلول جديدة مع تطورها.(الشيخلي 2001).

5. تعميق الافكار عن طريق اشراك المتعلمين في تطوير افكار زملائهم وافكارهم للوصول الى حلول اكثر فاعلية عن طريق المزاوجة بين تلك الافكار ودمجها، وهذا يقتضي حماس المشاركين في جلسات العصف الذهني من الطلاب للمشاركة في طرح الافكار ومناقشتها وفي ضوء ما تقدم ينبغي الحرص التام على ازالة الخوف والقلق من

نفوس جميع المشاركين، وان يكون المدرس تشجيع التفكير الابداعي الموجه نحو حل المشكلة والحد من الملاحظات والتعليقات الساخرة. (عطيه 2009).

الصيغة المثلى لجلسة العصف الذهني

1. أدارة الجلسة :

يقدم رئيس الجلسة توضيحاً لطريقة العمل في بداية الجلسة واهم يؤكد عليه يتمثل في تجنب النقد وتقبل اي فكرة كيفما كانت والتاكيد على انتاج اكبر قدر ممكن من الافكار مع الانتباه ومتابعة الافكار المطروحة.

2. مدير الجلسة :

ويتم اختلاباره من قبل الطلبة المشاركيةن في الجلسة ويفضل ان يكون المدرس هو المسؤول في ادارة جلسة العصف الذهني.

3. عدد الطلاب المشاركين في الجلسة :

يفضل ان يكون عدد الطلاب المشاركين ما بين (6- 12) لكي لاينظر احدهما او يكون اكثر اداءاً فضلاً عن ان هذا العدد مناسب لتوليد الافكا ر المناسبة.

4. الوقت الامثل لجلسة العصف الذهني

يتمثل الوقت الامثل عند الصباح ويستغرق بين (15- 60) دقيقة.

(الطيطي 2001).

ميزات التدريس بالعصف الذهني

يتميز التدريس بالعصف الذهني بالآتي :

1. اسلوب مسل يثير البهجة والنشاط والحيوية لدى الطلبة.
2. يشجع على التفكير الابداعي ويدرب عليه.
3. ينمي الثقة بالنفس.
4. يمنح الطلبة الحرية الكافية للتعبير عن ارائهم.
5. يخلو من التعقيدات والقيود.
6. الانفتاح وتقبل الآراء.
7. يدرب الطلبة على احترام الاخرين ويعودهم آداب المناقشة.
8. يدرب الطلبة على الاسلوب العلمي في المناقشة.
9. ينمي روح التعاون والعمل بروح الفريق بين الطلبة.
10. يجعل المتعلمين العنصر الفاعل في الدرس. (عطيه 2009)

خطة نموذجية لتدريس موضوع (استخدامات الصور الجوية والموزائيك)

اليوم والتاريخ : 2013/11/15 المادة : صور جوية

الصف الاول جغرافية/ مجموعة A

الموضوع : استخدامات الصور الجوية الزمن : 60 دقيقة

اولاً : اهداف الدرس

جعل الطالب قادراً على ان :

1- يوضح مفهوم الصو ر الجوية
2- يحدد استخدامات الصور الجوية
3- يبين الاجهزة العلمية في استخدامات الصور الجوية
4- يحدد انواع الصور الجوية
5- يقارن بين الصور الراسية (العمودية) والخارطة
6- يفسر خصائص الصور الجوية
7- يوضح مفهوم الموزائيك
8- يوضح العلامات الظاهرة على الصور الجوية

ثانياً : تهيئة مجاميع العصف الذهني (6) دقائق

يقوم المدرس بتهيئة مجاميع العصف الذهني وذلك من خلال تذكير الطلبة بقواعد العصف الذهني وتتكون المجاميع من ست مجموعات كل مجموعة تتكون من خمس طلاب.

ثالثاً : التقنيات التربوية

1- صورة جوية ذات مقياس 35800/1 تمثل خارطة محافظة بابل
2- السبورة وحسن استخدامها في كتابة الحلول
3- الاقلام والوانها في استخدام السبورة البيضاء

رابعاً : تعين مقرر الجلسة لتدوين الافكار على السبورة (5) دقائق

خامساً : تحديد المشكلة (10دقائق)

يقوم المدرس بأيضاح سبب استخدامات الصور الجوية وذلك باعطاء مثال للاستخدامات الحضرية ونمو المدن وتوسعها في العراق ومحافظة بابل فضلاً عن توضيح دور الصور الجوية في تحديد الكثير من الظواهر الجغرافية المتنوعة.

سادساً : اعادة صياغة المشكلة (5) دقائق

نقوم باعادة صياغة المشكلة من خلال طرح السؤالين الاتيين :-

1- بين من وجهة نظرك اسباب استخدام الصور الجوية والموزائيك
2- افتراض حلولاً لمشكلة الاستخدامات الحضرية ونمو المدن وتوسعها في العراق

سابعاً : استمطار الافكار (15) دقيقة

اطلب من الطلبة الاجابة على السؤالين السابقين في الفقرة السادسة ويقوم مقرر الجلسة بتدوين افكار الطلبة ومنها :

أ. الافكار التي تتعلق باسباب استخدامات الصور الجوية والموزائيك ومنها:

1- الصور الجوية اكثر دقة من الخرائط
2- الصور الجوية اسرع انتاجاً من الخرائط
3- الصور الجوية تظهر علامات الظواهر الجغرافية بوضوح
4- الصور الجوية تنتج خرائط الموزائيك المختلفة
5- الصور الجوية تستخدم في انتاج مختلف انواع الخرائط
6- تحدد الخرائط من قبل اتجاه الشمال الجغرافي

ب. الافكار التي تتعلق بالاستخدامات الحضرية ونمو المدن وتوسعها والتي منها:

1- عدم انتاج خرائط دقيقة في التوسع الحضري للمدن في الخرائط العادية
2- استخدام خرائط متخصصة في الصور الجوية لتوسع المدن
3- تحديد مقاييس رسم مختلفة في الصور الجوية للتوسع الحضري
4- تحديد خصائص تحليل وتفسير الصور الجوية حسب الفصول الاربعة
5- تعدد الاستخدامات اجهزة الستيروسكوب في تحليل الظواهر الحضرية
6- استخدام الصور الجوية في تحليل اشكال سطح الارض (الجيولوجيا)

ثامناً : تقويم الافكار (15) دقيقة :

أ. ويتضمن ذلك اطلب من الطلبة تقويم تلك الافكار وعلى النحو الاتي :

1- الصور الجوية دقتها في انتاج الخرائط لانها تستخدم الظاهرة الجغرافية مباشرة في وقت اتخاذ الصورة.

2- الصور الجوية سريعة الانتاج لانها مزودة باجهزة علمية حديثة وتقنية في انتاج الخرائط.

3- الصور الجوية تعتمد على العلامات الظاهرة الانمائية فقط في تحديد وضوح الظاهرة الجغرافية المصورة.

4- الصور الجوية تعتمد على قطع اجزاء من الصور الجوية وتركيبها في صورة جوية واحدة.

5- الصورالجوية تنتج صور حيوية (للمدن- وتوسعها- وللاقاليم الحضرية) بتحديد قيد الظاهرة المدروسة.

6- الصور الجوية تحدد بالعلامات الظاهرة على الصور الجوية بينما الخرائط تحدد بالاتجاه الشمال الجغرافي.

ب. تقويم استيعاب الطلاب للدرس

اقوم بتقويم استيعاب الطلاب للدرس من خلال طرح الاسئلة الاتية :-

المدرس : استخلص اهتمام استخدام الصور الجوية

الطالب : من اجل انتاج صور جوية مختلفة للظواهر الجغرافية المختلفة

المدرس : جيد جداً

المدرس : استنبط سبب انتاج خرائط دقيقة وسريعة للظواهر الجغرافية

الطالب : بسبب استخدام تقنيات حديثة في تصوير الظواهر الجغرافية المختلفة

المدرس : احسنت ياوردة

المدرس : بين سبب توسع استخدام الصور الجوية اكثر من الخرائط

الطالب : نتيجة الصور الجوية تأخذ صوراً للظواهر جغرافية غير محدد ولمساحات واسعة وشاسعة بينما الخرائط تحدد بمنطقة معينة.

المدرس : جيد جداً

تاسعاً : مطالبة المدرس للطلاب بتحضير الدرس القادم (4) دقائق

عاشراً : اطلب من الطلاب الاطلاع على المصادر الاتية :-

1- خالد محمد العنقري، الاستشعار عن بعد وتطبيقاته المكانية، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1986.

2- صفيه جابر عبد، الخرائط العامة والتقنية الحديثة، دار الانوار، بيروت، لبنان، 1997.

3- فلاح شاكر الاسود، علم الخرائط نشأته وتطوره، جامعة بغداد، بيت الحكمة، 1988.

توظيف مهارات التدريس الفعال في المناهج وطرائق التدريس

مفهوم الفّعالة

الفّعالة : تعني القدرة على احداث الاثر وفعالية الشيء تقاس بما يحدثه من اثر في شيء آخر.

وقد عرفها فينشر Fincher بانها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوتقعة المستهدفة والنتائج الملاحظة.

فالفّعالية تعني تحقيق الهدف والقدرة على الانجاز وهي المقياس الذي به نتعرف اداء المعلم واداء المتعلم لدورهما في عملية التعلم والتعليم.

مفهوم التدريس الفعال

التدريس الفعال :

هو نشاط تعليمي مخطط ذو اهداف محددة مسبقاً قادراً على احداث التعلم، وتحقيق اهداف التعليم بسهولة ويسر وفاعلية وتفاعل ايجابي بين اطرف العملية التعليمية، فهو يزيد من فاعلية المتعلم في التعامل.

مع المواقف التعليمية المختلفة، ويزيد قدرة المتعلم على ادارة معرفته وتوضيفها بطريقة فعالة في مواجهة الواقع.

وان جوهر التدريس الفعال يرتبط بقدرة المتعلم على ارساء تجربة تعليمية تحقق مخرجات تعليمية مطلوبة ولكي يحدث هذا يجب ان يكون كل متعلم مشغولاً في نشاط التعليم في جميع مراحله.

والتدريس الفعال يهدف الى تأكيد الجوانب الادراكية والانفعالية والاجماعية للتعليم.

والتشديد على الاهداف البعيدة المدى التي يمكن تحقيقها في نهاية العام الدراسي زيادة على الاهداف التعليمية قصيرة المدى. (عطية2008).

وقال كولدول ((ان التدريس الفّعال يعلم المتعلمين مهاجمة الافكار لا مهاجمة الاشخاص)) وهذا يعني ان التدريس الفّعال يحول العملية التعليمية الى شراكة بين المعلم والمتعلم.(الشاطر 2005).

الاسس والمبادىء التي يقوم عليها التدريس الفعال

هناك اسس ومباديء يتأسس عليها التدريس الفعال وهي :

1- ايجابية المتعلم، ومشاركته في التعلم فكلما كان المتعلم ايجابياً ومشاركاً في عملية المتعلم ايجابياً ومشاركاً في عملية التعلم كان دَرساً فعالاً.

2- ان يتأسس التعلم الجديد على الخبرات السابقة للمتعلم، بمعنى ان يستحضر المتعلم خبراته السابقة ذات الصلة بالتعلم الجديد وعلى المدرس ان يهيىء لذلك.

3- اشعار المتعلمين بحاجتهم الى التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعيتهم نحو التعلم.
4- اشراك اكثر من حاسة لدى المتعلم في عملية التعلم لان فعالية التعلم ترتفع بزيادة نوافذ التعلم.
5- ملائمة مادة التعلم قدرات المتعلمين واتصالها بحاجاتهم.
6- تأهيل المتعلم لمواجهة الحاضر والمستقبل. (عطية 2008).

مراحل التدريس الصفي الفعال وعوامله

1. مرحلة التخطيط

وتتضمن فهم اهداف التربية وصياغتها وكذلك اهداف المنهج الذي يقوم المدرس بتدريسه واختيار المادة المناسبة التي تعمل على تحقيق تلك الاهداف وهذا يعني اشتراك المعلم في اختيار المحتوى وصياغة اهداف التربية.

2. مرحلة التنفيذ

وتتضمن استخدام استراتيجيات التدريس في الصف وتعديلها لمساعدة التلاميذ على التعلم ومداخل مواقف التغذية الراجعة جول التدريس.

3. مرحلة القياس

ويتضمن قياس نتائج التعلم ويتطلب ذلك من المعولم ان يختارويبتكر ادوات مناسبة للقياس ثم ينظم ويحلل نتائج القياس.

4. مرحلة التقوييم

وتتضمن تقوويم التدريس كلياً او تقوويم اجزاء منه للاهداف ومدى مناسبتها للمتعلم ومحتوى المادة الدراسية ومدى فعالية طرائق التدريس وتقويم نمو التلاميذ وتقدمهم وتحصيلهم.

ان عملية التعلم الصفي وسيلة لتحقيق الاهداف التربوية التعليمية وهي لاتحدث في فراغ، او معزل عن العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي بل ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً بحيث تتاثر فاعلية التعلم بهذه العوامل، ومن العوامل المهمة التي تؤثر في التعلم الصفي الفعال مايلي :

1- خصائص الطالب، قدرته واستعداداته وميوله وصفاته الجسمية.

2- خصائص المعلم، قدراته وقيمه واتجاهاته وشخصيته.

3- التفاعل بين سلوك المعلم وسلوك الطالب.

4- الظروف الطبيعية للمدرسة.

5- المادة الدراسية.

6- القوى الخارجية، البيت، المدرسة، المجتمع المحلي، البيئة الثقافية للطالب. (الاسدي 2014).

مكونات نظام التدريس الفعال

التدريس الفعال نظام وهذا النظام يتكون من مدخلات وعمليات اجرائية ومخرجات تشكل بمجموعها متغيرات التعلم الفعال وهي كما يأتي :

1 . مدخلات التدريس وتشمل:

أ- المعلم: ومايتصل به من صفات وخصائص كالعمر والجنس والخصائص النفسية والاجتماعية وتأهلية وفلسفية ومستوى اندفاعه المهنية ورغبته فيها كل هذه الصفات تعد مدخلات مهمة في نظام التدريس، ولها آثار لايمكن اغفالها في عملية التدريس.

ب- المتعلم : وما يتصل به من صفات وخصائص كالعمر والجنس والقدرات والخلفية الاجتماعية والقيمية والحالة الاقتصادية ومستوى دافعيته واستعداداته، كما تعد من مدخلات نظام التدريس ولها اثر كبير في نتائج التدريس لاسيما ان المستهدف في العملية التربوية هو المتعلم

ج- المادة او الموضوع المراد تدريسه من حيث الجوهر ومستوى الصعوبة ودرجة اهميته اوصلته بحاجات المتعلمين والكتاب المدرسي وما يرافقه من مرشد للمدرس او دليل للمتعلم.

د- بيئة التعولم وصفاتها، مثل حجم المدرسة وغرفة الدراسة واثاثها ومستوى استيعابها وكثافة الطلبة فيها وموقعها الجغرافي والعوامل الخارجية المؤثرة في سير التدريس في تلك البيئة كل هذه الامور تعد عناصر اساسية في مدخلات التدريس.

2. العمليات الاجرائية : وتشمل

كل ما يفعله المدرس للقيام بالتدريس تحدد اهداف التدريس وصياغتها والطرائق والاساليب المستخدمة في التدريس واستخدم الاسئلة الصفية والتعزيز والتغذية الراجعة والتقويم، كما تعد من المتغيرات الفعالة في التدريس وذلك بتفاعلها مع المدخلات فتؤدي الى المخرجات التي تم تخطيط التدريس للوصول اليها.

3. مخرجات التدريس : وتشمل

المتغيرات التي تم التخطيط لاحداثها في نهاية عملية التعلم، اي انها تشمل نواتج العملية التعليمية التي يسعى المدرس الى تحقيقها بما فيها الاهداف قصيرة المدى، ووضعها على طريق خدمة الاهداف بعيدة المدى، ومن بين هذه المخرجاوت

1- زيادة المعرفة لدى المتعلم.

2- زيادة المهارات لدى المتعلم.

3- زيادة الاهتمام بالموضوع.

4- تحفيز ذكاء المتعلم.

5- زيادة الثقة بالنفس.

6- زيادة نموالاجتماعي.

7- زيادة القدرة على مواجهة مواقف اخرى. (عطية 2008).

مفهوم مهارة التدريس

القدرة عل اداء عمل / نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذة وتقويمة ، وذها العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الاداءات) المعرفية والحركية والاجتماعية

ومن ثم يمكن تقيمه ف ي ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة انجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة باسلوب الملاحظة المنظمة ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البيرامج التدريبية.

ويمكن بيان هذا المفهوم ومن خلال الخصائص الاتية :-

1- تعبر المهارة التدريسية على القدرة على اداء عمل / نشاط معين ذي علاقة بالنشاط المهني التدريسي للمعلم.

2- تظهر المهارة التدريسية في شكل سلوكيات (اداءات) معرفية وحركية واجتماعية مختلطة معاً اي متداخلة.

3- يمكن تحليل كل مهارة تدريسية الى عدد من المهارات السلوكيات (الاداءات) الفرعية المكونة لها والقابلة للملاحظة المنظمة.

4- تزويد الفرد بخلفية معرفية عن المها رة التدريسية محل الاكتساب يعد امراً ضرورياً لتعلمها.

5- يعد التدريب والممارسة الفعلية للمهارة التدريسية شرطاً اساسياً في اتقانها.

6- يتم اعادة تقييم اداء الفرد للمهارة التدريسية فعلياً تجلل معايير الدقة والسرعة والانجاز والتكيف (زيتون 2004).

اهمية مهارات التدريس التربوية

1- المهارات تكسب الفرد القدرة على اداء الاعمال بيسر وسهولة.

2- المهارات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة تنوعها يساعد على ايجاد فرصة للتعبير عن امكانته في المهارة ويؤدي الى التحفيز للمزيد من التعلم.

3- المهارات تساعد على اثراء العمل الذهبي واليدوي على حد سواء.

4- المهارات توسع من دائرة العلاقات الاجتماعية للفرد من خلال بناء علاقات ايجابية مع زملائه ومدرسيه تكسبة مهارات اجتماعية.

5- المهارات ترفع من مستوى اتقان الاداء فالاداء الماهر يمتاز بالكفاية والجودة فمن خلال الممارسة والتدريب يتطور الاداء نحو الافضل.

6- المهارات تكسب الفرد ميلاً ايجابياً نحو الدراسة فالاداء الماهر يولد ميلاً نحو المادة الدراسية ، فالميل يؤدي المهارة والمهارة تكتسب ميلاً جديداً

7- المهارات تجعل الفرد قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية.

خصائص مهارات التدريس

تتسم مهارات التدريس بصفة عامة بمجموعة من الخصائص التي تتميزها ةعن غيرها من المهاغرات الاخرى وتلك الخصائص هي :

1. العمومية :

خاصة في تلك المهارات التي تؤدي اثناء الموقف التعليمي، اذ ان وظائف المد رس تكاد تكون واحد ة في كل المراحل التعليمية وفي كل المواد الدراسية الا ان محتوى المادة الدراسية واهدافها عي التي تميز هذه المهارات التدريسية من مرحلة الى اخرى ومن مادة لاخرى.

2. التداخل :

فمهارة التدريس لها اداءاتها المكونة لها (المعرفي – المهاري – النفسي) واساليبها المناسبة حيث تتم في صورة متداخلة في اثناء الموقف التعليمي يصعب معها الفصل بين مهارة تدريسية معينة ومهارة تدريسية اخرى في الموقف التعليمي الواحد.

3. الدينامكية :

فمهارة التدريس تتسم بالتطور المستمر لعوامل مهمة مثل التطور التربوي وتطور الاهداف التعليمية واهداف تدريسية وتطور اساليب تدريس المواد الدراسية مما يجعل مسيارة مهارات التدريس لهذا التطور ومايتنج عنه من افكار ومهام جديدة امراً ضرورياً.

4. الترابط :

ينظر الى اداء المدرس كمحصلة لمجموعة من المهارت التدريسية المتداخلة والمترابطة والمتناسقة في صورة متكاملة تؤدي في النهاية الى تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة.

5. الاكتساب :

فمهارة التدريس يمكن تعلمها من خلال مكونتها الى جانب هذه الخصائص فان مهارات التدريس يمكن تعلمها من خلال مكوناتها الى جانب هذه الخصائص فان مهارات التدريس تتطلب ان تتوافر لدى المدرس عدة سمات شخصية وقدرات عقلية وجسمية تعد لازمة في مهنة التدريس.(محمود 2005).

ان النظرية المعرفية للمهارات تساعد المدرسين على اقتراح استراتيجيات التدريس فهي تقترح طرائق لتوسيع بنية الطالب المعرفية القديمة من خلال دمج محتوى المتعلم الجديد معها.فهي بذلك تعطينا مضمونين رئيسين في تعليم وتدريس المهارات هما :

1- ان المتعولم يبني مفاهيم ومهارات جديدة من خلال نشاطة الشخصي بتوجيه المدرس.

2- ان المتعلم يتطور عبر سلسلة من المراحل المتدرجة. (المسعودي 2013).ولاجاز مهارة ادائية عملية يقوم بها الفرد المتعلم لابد من توافر مايلي لدى المتدرب :

1- خبرات سابقة (معلومات، معارف، مفاهيم، مبادىء).

2- مهارات أدائية (حركات متناسقة).

3- اتجاهات ايجابية نحو تأدية المهارة.

مراحل تعلم المهارة وتنفيذها

يمر تعلم المهارة وتنفيذها في الكراحل التالية :

1- يمر بالحاجة الى العمل لأنجاز مهمة ما.

2- المعرفة التامة بتطلبات المهارة الاساسية.

3- التحضير والتخطيط لانجاز المهارة.

4- التنفيذ وفقاً للمعيار المطلوب.(سلامة 2002).

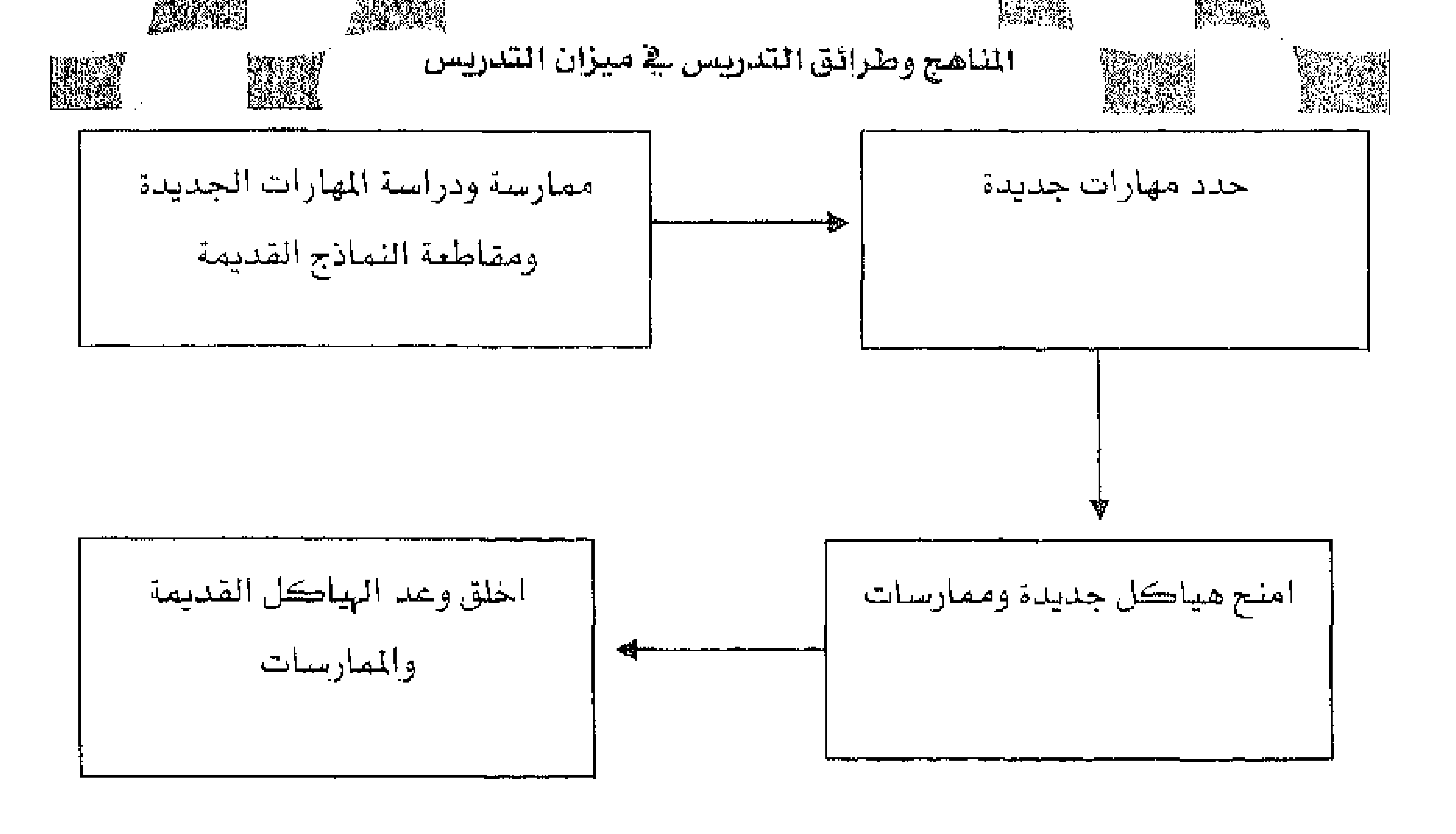
وعند بناء وتطوير القدرة المهارية للمتعلمين عن طريق بناء منهج وقدرات جديدة فهناك خطوات تعتمد على التعليم التحولي

1- حدد المهارة المفقودة وأخير الافراد بأهميتها.

2- امنح الافراد بأفكار استرشادية تتعلق بالمهارات الجديدة التي تساعدهم على بناء هيكل بناء جيد وعلى بناء ممارسات جديدة.

3- مساعدة الافراد على معرفة هياكل الاشياء القديمة والممارسات الانتاجية وغير الانتاجية فتعليم مهارات جديدة.

4- تدريب الافراد في اصلاح العمل ومقاطعة النماذج القديمة حتى يحصلوا على الكفاءة. (بدير 2008).



شكل (2) يوضح بناء وتطوير القدرات

نموذج مقترح لتدريس مهارات التدريس

يمكن القول النموذج الحالي يساعد على تعليم وتدريس مهارات التدريس وتعليمها بدرجة عالية من التقان لدى المدرس ويتضمن هذا النموذج من خمسة مراحل هي:

1- الدراسة القبلية للمهارة : وتتمثل بأعطاء اهمية عن مهارات التدريس وتنفيذها.

2- ملاحظة نماذج لاداء المهارة : وتتمثل بمشاهدة المدرس المتمكن اثناء اداء المهارة او مشاهدة شريط فيديو او مشاهدة صور توضح اداء المهارة.

3- تنفيذ المهارة : وذلك من خلال ممارسة المهارة وتنفيذها.

4- ممارسة المهارة : وذلك من خلال ممارستها في التدريس حصة دراسية في الصف.

5- الاتقان والتمكن : من خلال قيام المدرس بأداء المهارة تلقائياً مع اقل أخطاء والقدرة على التصرف بسلاسة خلال الموقف التدريسي.

مهارات التدريس الافعال

هي نمط من السلوك التدريسي الفعال يعمل على تحقيق اهداف محددة تصدر من المعلم في صورة استجابات عقلية او فعلية او حركية او عاطفية تتكامل فيه عناصر الدقة والسرعة والمرونة والقدرة على التكيف والسرعة والدقة والانسجام الثابت.

انواع المهارات

تصنف المهارات الى :

1. المهارات المعرفية

وتعني الاداءات الذهنية او التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها الفرد عند مواجهة موقف او مشكلة بحاجة الى حل ومن الامثلة على هذه المهارات تلك العمليات التي يجريها المتعلم.

ذهنياً في الاجابة عن الاسئلة ذات الطبيعة الفكرية.

2. المهارات الحركية :

تتشمل الاداءات التي يغلب عليها الطابع الحركي فيما يبذله الفرد مثل تمثيل الادوار او الكتابة او ممارسة الرياضة او اداء عمل معين يمتزج فيه النشاط النفسي والحركي.

3. المهارات الاجتماعية :

وهي ذات الصبغة الوجدانية. (قطامي 2004).

ابجديات التدريس الفعال

1- العمل على اثارة التفكير.
2- ثقافة الطلبة السابقة نقطة البدء في التعلم الجديد.
3- إضافة المرح الى الموقف التعليمي ما امكن.
4- درع عقل الطالب يعمل، وليكن للمعلم قلب.
5- ترتيب جلسة الطلبة لتتناسب والموضوع.
6- التعزيز في الوقت المناسب.
7- قول الصدق.
8- تجريب التعلم التعاوني واساليب تعلم اخرى.
9- احترام الطلبة وتقديرهم.
10- حسن الاصغاء.
11- تنويع مصادر التعلم.

12- تنويع اساليب التقويم (الاسدي 2014).

دور المدرس في التدريس الفعّال

في ضوء مفهوم التدريس الفعال حددت صفات المدرس الفعال ويمكن اجمالها كالاتي :

1- ان يخلق جواً ممتعاً في غرفة الصف.

2- الابتعاد عن مطالبة الطلبة بما هو مستحيل.

3- ان يبدي المساعدة لكل متعلم يوجه صعوبة في التعلم.

4- ان يكون متحمساً في اداء عمله. (الربيعي 2006).

5- ان يكون قادراً على اثارة الاهتمام لدى المتعلمين.

6- ان يؤسس علاقة ايجابية بينة وبين المتعلمين.

7- ان يقوم برفع معنويات المتعلمين وابعادهم عن الاحباط.(الحيلة 2003)

8- تنويع طرائق التدريس لمعالجة محتوى المنهج وتحقيق الفعالية التدريس.

9- ان يثير المعلم خبرات الطلبة السابقة والانطلاق منها للتدريس الجيد.

10- اعتماد الاقتصاد بالوقت والجهد واعتبارها معياراً اساسياً في اختيار طريقة التدريس. (عطية 2008).

محكات التدريس الفعال

في ضوء هذا المنحنى اتجه المنظرون الى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحركات تتمثل فيما يلي :-

1- النتائج التعليمي : من خلال مقارنة اداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم وقياس التغير الذي طرأ على سلوكه.

2- العملية التعليمية : وهي انماط السلوك التفاعلي السائد في الموقف التعليمي العلمي بين المعلم والتعلم.

3- العوامل الشخصية : وهي الاستعدادت والقدرات التي يتسم بها المعلم ويتم التعرف عليها من خلال السجلات والتقارير والمقابلات او قوائم التقدير والتعلم الفعال في الصف يتوقف على وجهة نظر المجتمع للمدرسة والعاملين فيها ، فالتعلم الصفي الفعال يتأثر بنظرة افراد المجتمع للمدرسة ، اذ يتوقع افراد المجتمع ان تساهم المدرسة بالتعلم الفعال. (الاسدي 2014).

توظيف المنهج في تدريس البيئة

المنهج والبيئة

تمثل البيئة Environ meant كل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً او غير مباشر على الفرد منذ بداية مرحلته الجنينية وتحدد العوامل الوراثية ، وتشمل البيئة بهذا المعنى العوامل المادية والاجتماعية والحضارية ،

وللبيئة دور كبير ايجابي حيث تسهم في تشكيل شخصية الفرد النامي وفي تعيين انماط سلوكه او اساليبه في مجابهة مواقف الحياة. فهي اذن كل ما يحيط بجماعة الافراد من عوامل طبيعية كالمناخ والتضاريس والنبات والحيوان ومن عوامل بشرية تتعلق بالافراد وصلاتهم بالجماعة التي لها علاقة بالتقاليد والعادات والقيم الخاصة بها وبكلمات ادق انها مجموعة الظروف المحيطة بالكائن الحي (الانسان) والتي تؤثر فيه ويؤثر فيها.

يتبين مما سبق ان البيئة بوجه عام تشمل جانبين اساسين متفاعلين هما :

اولاً : **المصادر الطبيعية** : وهي ذلك الجزء من المجتمع الذي يجده الافراد طبيعياً حولهم.

ثانياً : **الثقافة** : وهي الجزء الموضوع من قبل افراد المجتمع المعين خلال تاريخهم الطويل، ولايمكن للمنهج المدرسي ان يمجح في تحقيق ما وضع ومن اجله دون تحديد موقفه بدقة من كلا الجزئين. (بحري وحبيب 1985).

اهمية المصادر الطبيعية

هناك علاقة وثيقة بين مايوجد في البيئة من مصادر للثورة الطبيعية وبين تقدم سكانها ورفاهيتهم إذهم احسنوا الارتقاء بهذه المصادر، اما اذا أساءوا استغلالها، فقد يؤدي ذلك الى استنزاف هذه المصادروانخفاض مستوى المعيشة في هذه البيئة، او الى فتح السبيل لغاصب او مستعمر يحاول ان ينتفع هو بخيراتها، وكثيراً ما ادى الصراع حول امتلاك هذه المصادر الى شئن الحروب وقيام المنازعات بين الدول.

وتهتم الدول المتحضرة برسم الخطط ووضع البرامج المختلفة التي تكفل صيانة مواردها الطبيعية وحسن الانتفاع بها، ولما كان مثل هذه البرامج يعتمد على الرأي العام المستنير، فمن واجب التربية ان تساعد التلاميذ على تعرف مصادر الثروة الطبيعية في بيائتهم وان تنمي فيهم القدرة على استغلالها.

والمصادر الطبيعية في اي بيئة من البيئات متعددة ومختلفة من بيئة الى اخرى ومن اهم مصادر الطبيعية (الماء – الهواء – الشمس – والاماكن ذات المناظر الطبيعية الجميلة او ذات الشهرة التاريخية. (سرحان كامل 1972).

المنهج والمصادر الطبيعية في البيئة

ينبغي ان يساعد المنهج التلاميذ على :

1- تعرف مصادر الثروة الطبيعية في بيئتهم بما يناسب مع مستوى نموهم والعمل على تنمية وعيهم بأهميتها ومعرفتهم بأساليب الانتفاع بها.

2- تنمية المهارات التي تتصل بالتعرف على خامات البيئة وظواهرها والتدريب على استخدام الاساليب والوسائل المناسبة التس تمكنهم من حسن الانتفاع بها.

3- استخدام الاسلوب العلمي في التفكير الذي يمكنهم من فهم الظروف والاسباب التي ادت الى تطوين هذه المصادر الطبيعية وما يتصل بها من ظواهر مختلفة، وابتكار الطرق والوسائل لتحسين علاقة الانسان بالبيئة.

4- تنمية اهتمامات التلاميذ بدراسة البيئة والاسهام في حل مشاكلها.

5- تنمية الجاهات المناسبة نحو البيئة، مثل النظرة العلمية الى ظواهرها ومكوناتها والمحافظة على مواردها، وتقدير جهود الدولة والهيئات والافراد لصيانة ثورتها وحسن الانتفاع بها.

وبكل ذلك تتعدل نظرة التلميذ الى بيئته الطبيعية وسلوكه نحوها وما يربطه من العواطف السامية بها. (سرحان وكامل 1972).

مفهوم الثقافة

الثقافة هي ذالك الكل المنظم المتكامل الذي تستخدمه جماعة من الناس وتنقله الى ابناءهم (عبر المشاركة في الاعراف والتقاليد) الذين يصبحون اعضاء في مجتمهم، وهي لاتشمل الثقافة والعلوم والاديان والفلسفات فقط بل الجهاز التكنولوجي والطرق السياسية وحتى العادات اليومية.فالثقافة اذن هي ذلك الجزء من البيئة الانسانية ىالتي صنعها الانسان وتختلف الثقافة من مجتمع الى اخر وحتى لبين افراد المجتمع الواحد. وان تحليل التركيب الثقافي يمكنه ان يتم عبر طرق مختلفة وهذا يعتمد على الغرض من التحليل، ولعل افضل التحاليل التي وردت في كتاب (دراسة الانسان) لمؤلفه ((والف لنتن)) حيث يقول ((لنتن)) تتألف الثقافة من ثلاث انواع من العناصر التي يمكن ترتيبها كما يلي :

1- العناصر العالمية : وهي العناصر التي يشترك فيها جميع افراد المجتمع كأنشاء المساكن ونوع الملابس وشكلها وطريقة تناول الطعام.

2- الخصوصيات : وهي العناصر التي تقتصر على فئة معينة من الناس اي يعرفونها ويقومون بعملها دون سائر افراد المجتمع كالتدريس او المحاماة او الطب.

3- المتغيرات : هذه العناصر ليست عالمية ولا خصوصية بل تقع بين الاثنين وتمتاز

بأنها غير موزعة على جميع الافراد فهي تزداد وتقل حسب نوع المجتمع كالاختراع والاكتشاف.

العلاقة بين الثقافة والمنهج

يتضح مما تقدم ان هنالك علاقة بين الثقافة من جهة وبين المنهج من جهة اخرى، ينبثق المنهج من الجذور الثقافية للمجتمع لذا فأن اي تغيير في الثقافة لابد وان ينعكس عليه، وبالتالي يصبح المنهج موضع اهتمام المربين والمجتمع على حد سواء، عند هذا الحد لابد من تغيير المنهج القديم او تعديلة، والشروع بوضع منهج جديد يتناسب والتغيرات التي حدثت في تلك الثقافة.

وهنا ينبغي الاشارة الى ان المجتمعات التي يحدث فيها تغير ثقافي طفيف هي اقل عرفة لتغير مناهجها من تلك التي يحدث فيها تغير ثقافي جذري وبما ان المدرسة هي احدى المؤسسات الاجتماعية في المجتمع، فلابد وانها ستاخذ بتلك التغيرات وتعكسها في المناهج. (خوري 1988).

البيئة المدرسية

ان العملية التعليمية يتحدث عنها البعض من خلال ثلاثة محاور مهمة هي الطالب والمعلم والمنهج الدراسي، ولايشك احد في اهمية تلك المحاور فعليها يعتمد التعليم، وهناك محوراً آخر له دوره المهم والفعال ويعد ركيزة واساساً في العملية التعليمية والتربوية ولاينبغي اغفالة وهو البيئة المدرسية.

فالاهتمام بالبيئة المدرسية مطلب ضروري للعطاء والتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة فالطالب يقضي وقتاً طويلاً داخل محيط المدرسة وهكذا يدعوا ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية.

فاهل البيئة الباردة تختلف شخصياتهم عن اهل البيئة الحارة وسكان الجبال يختلفون عن سكان السواحل من هذا المنطلق كانت البيئة لمدرسية لها دروس فعالة في التأثير على شخصية الطالب وتحصيله العلمي فمتى زاد حب الطالب وانتماؤه للمدرسة قوى تحصيلة العلمي واستفاد من برامجها التربوية المتنوعة.(الاسدي والرميض2014).

فضلاً عن ذلك فالبيئة المدرسية تشترك مع مؤسسات اجتماعية اخرى تتعاون فيما بينها لتحقيق تربية الافراد وتنشئة اجتماعية تناسب واقع المجتمع واهدافه ومن اهم هذه المؤسسات مايلي :

1- الاسرة : يؤكد العالم جزل Gesell وغيره من العلماء وان معالم شخصية الطفل تتبلور وتتضح في السنوات الخمس الاولى من عمره، وان اثرها يبقى حتى بعد دخوله المدرسة، ولذلك فان تربية الطفل في

المدرسة ان تتعرف الى البيئة المنزلية للطفل حتى يتسنى لها معرفة العوامل المختلفة المؤثرة في شخصيته.

2- المؤسسات الدينية : لاشك في ان للمؤسسات الدينية وعلى رأسها المسجد تأثيراً واضحاً على الناس لاسيما فيما يتعلق بالنواحي العقائدية والخلقية والمدرسة تشترك بدورها مع هذه المؤسسات في تعزيز التربية الدينية والخلقية التي يتلقاها الطفل.

3- مؤسسات اخرى : كوسائل الاعلام من صحافة واذاعة وتلفزيون والسينما والاندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف، وهي مؤسسات ينظر اليها على انها وسائل تربية وتثقيف وترويج وقضاء حاجات الناشئة ومن واجب المدرسة ان من واجب المدرسة التنسيق مع هذه المؤسسات وان يكون لها الاشراف الثقافي والتربوي عليها، بأعتبار ان المدرسة عي الهيئة المتخصصة في شؤون التربية للافراد واعدادهم للحياة. (فرج 2009).

ويمكن توسيع موارد البيئة المحلية عن طريق توسيع نطاق المنهج في اطار قاعة الصف الى مرافق المدرسة الاخرى ثم البيت والقرية والمدينة والحقل والمصنع والنادي واي مرافق من مرافق البيئة المحيطة على اساس مبدأ الاهتمام بالبيئة القريبة فالابعد ثم الابعد.

فضلاً عن ان دراسة البيئة يتطلب وسائل متعددة تستخدمها المدرسة الحديثة في سبيل توثيق حالتها بالبيئة كالزيارات الميدانية والرحلات

ومشروعات خدمة البيئة والمعسكرات الدراسية وهي في كل ذلك تنقل التلميذ الى البيئة الخارجية واستخدام بعض الوسائل التعليمية كالافلام المتحركة والثابتة والتسجيلات الصوتية والصور وفحص التقارير والكتب والمنشورات الخاصة بالبيئة...... وبذلك تؤطر العلاقة بين المنهج والبيئة. (سرحان وكامل 1972).

دور المدرسة بتدريس المنهج وعلاقته بالبيئة

للمدرس دور فعال وحيوي في تنشيط عمليات احياء المنهج ومايقتضيه من ربطه بالبيئة الخاص بالمتعلمين وينبع هذا الدور للمدرس من خلال:

1- اثارة اهتمام المتعلمين نحو البيئة بأختيار موضوعات وظواهر وقضيا تحفزهم على دراستها والمشاركة في وضع الحلول لها.
2- مناقشة خطة الدراسية وربطها بالبيئة مع جميع المتعلمين وزملائهم ومسؤولين داخل المدرسة وخارجها.
3- تنظيم المتعلمين في مجموعات عمل وفقاً لظروف كل منهم على ان تتكامل الادوار في النهاية وتظافر الجهود لتحقيق مبادئ قيمة في المجتمع.
4- اعداد المطبوعات الازمة لتوجيه المتعلمين نحو الاهتمام بالبيئة من خرائط مناسبة وجداول واحصائيات واستبانات ومجلات و صور تخص البيئة.

5- تخمين انشطة المدارس واتخاذ الاجراءت والترتيبات اللازمة لدعوة المتحدثين المتخصصين في البيئة المحلية كالمهندس الزراعي ورجال الشرطة والمرور والبلديات لتوضيح مايتعلق بالبيئة من وجهة نظر علمهم وتخصصهم.

6- الاهتمام بصفة عامة بتدريب المتعلمين على التفكير العلمي في حل مايواجههم من مشكلات بيئية واكسابهم مهارات التفكير الابتكاري بصفة خاصة.

7- تنشيط الجانب الاعلامي لدى المتعلمين من خلال حصهم على مشاهدة القنوات الفضائية والمجلات والصحف والبرامج التلفزيونية التي تقدم وتن شر جانب الوعي البيئي والمحافظة عليها.

8- تفعيل الجانب التقويمي للمتعلمين من خلال وضع اسئلة خاصة بالوعي البيئي الى جانب الاسئلة الاخرى المرتبطة بالمنهج في الاختبارات اليومية والشهرية والفصلية والسنوية النهائية.

البيئة ووضع المنهج

ان الجدل حول الطبيعة والبيئة ذو دلالة بالنسبة لوضع المنهج تأتي من خلال ما يلي :

اولاً : اذ كانت الشخصية تتكون من مجموعة من الصفات الموروثة واخرى تتحد بالبيئة، فان على التربية ان تسعى لاكتشاف كل منها ويؤدي هذا المفهوم الى تثبيت بعض انواع السلوك الانساني اما اذا كانت الصفات

الانسانية تتأ ثر جميعها بالبيئة (وان كان هذا لاينفي تأثرها بالعوامل الوراثية ايضاً) فان هذا يؤكد امكانية تعديل سلوك الانسان، وبالتالي يؤكد اهتمام التربية بجميع الصفات المكونة للشخصية الانسانية.

ثانياً : لما كان المشتغلون بالمناهج يتحدثون كثيراً عن تكيف الفرد مع البيئة فان نظريتهم تتأثر بمفهوم عن هذا التكيف، فاذا كانت البيئة شيئاً خارجاً عن الفرد الذي تتحكم فيه الصفات الوراثية، فان التكيف البسيط يصبح الوظيفة الاساسية للتربية، اما اذا كانت البيئة جزءاً متكاملاً مع الكائن الوظيفة فان فكرة التكيف البسيط تفقد معناها وبذلك تصبح البيئة ذات اهمية كبرى. (سمعان ولبيب 1972).

العلاقة بين المنهج والبيئة والخبرة

ان المنهج ما هو الا مجموعة من الخبرات التربوية فبدون هذه الخبرات لا يمكن بناء المنهج لا يمكن بناء منهج حديث يحقق الاغراض المنشودة.

اذ ان من الشروط الواجب توفرها في الخبرات حتى تصبح الخبرات مربيه لابد من التركيز على الفرد والبيئة وايجاد التوازن بينهما من خلال :

1- التركيز على الفرد : ويتمثل ذلك في معرفة حاجاته ومشكلاته وميلوله وقدراته واستعداداته واهدافه وتطلعاته.

2- التركيز على البيئة : يتمثل ذلك في دراسة البيئة ومعرفة امكاناتها ومصادرها ومشكلاتها والعادات والاتجاهات السائدة بها، حتى يمكن تهيئة افضل الظروف امام الطلبة للمرور بالخبرات المنشودة

بناءً على ذلك فان الموازنة بين الفرد والبيئة في المنهج تعتبر امراً رئيسياً حتى الخبرة مربية. (حمادات 2009).

المعايير المشتقة من العلاقة بين المنهج والبيئة

هناك مجموعة من المعايير المشتقة من العلاقة بين المنهج والبيئة منها :

1- هل يعني المنهج بجميع جوانب الثقافة؟ (النظرية والعملية والتطبيقية والجمالية).

2- هل يهتم المنهج بعموميات الثقافة وخصوصيتها؟

3- هل يركز المنهج اهتمامة على حاضر التلاميذ؟ (مع عدم اغفال المستقبل واهمال الماضي).

4- هل يساعد المنهج التلاميذ على حسن الانتفاع بمكونات ثقافتهم وثقافات المجتمعات الاخرى؟

5- هل هناك ترابط وثيق بين الدراسات المختلفة التي يشتمل عليها المنهج؟

6- هل المنهج يرتبط بالحياة؟

7- هل المنهج وثيق الصلة بمشكلات المجتمع

8- هل يتيح المنهج المجال امام التلاميذ لدراسة مصادر الثروة الطبيعية في بيئتهم؟

9- هل يستخدم المنهج الوسائل التعليمية المناسبة لدراسة البيئة؟

دور المناهج الفعال في البيئة

وحتى تقوم المناهج بدور فعال نحو البيئة الطبيعية ينبغي ان تنعكس البيئة الطبيعية المحيطة بالمجتمع داخل المناهج التربوية التي تشتغل في نظامه التربوي اذ ان الاساس الاجتماعي للمنهاج التربوي يجب ان يدخل في المناهج وما يكفل وعي البيئة وفهمها واستثمارها وحياتها وتطويعها لصالح المجتمع ويحدث ذلك اذا راعى في المناهج ما يلي :

1- ان تنطوي اهداف المنهاج العامة والخاصة على مايؤكد احكام العلاقة بين المجتمع والبيئة الطبيعية.

2- تزويد المنهاج بالمحتويات والمعلومات والخبرات التي تمكن افراد المجتمع من معرفة البيئة ووعيها والوقوف على امكاناتها وما فيها من مشكلات حقيقية.

3- تزويد المنهاج بالطرق والاساليب والقيم والاتجاهات والحقائق التي تمكن الافراد من التفاعل مع البيئة والتكيف معها بأكتساب الخبرات البيئية والتي تمكنه من استعمالها في تنمية البيئة والمحافظة عليها.

4- ادخال نموذج معرفي وانتاجي فعلاً يتضمن مستوى من الخبرات والكفاءات والمهارات والطرائق والقيم التي تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث في البيئة الطبيعية وذلك بتكوين نماذج من المعطيات التي تتلائم مع الواقع الجديد في البيئة.

المقترحات والافكار و الاجراءات التيس تساعد مخططي المناهج التربوية على تحقيق الملاقة بين الوعي البيئي والمنهج وغاياته

1- تحديد طبيعة البيئة المادية التي تحيط بالمجتمع وما تشمل علية من مجالات وابعاد.

2- تحليل البيئة الطبيعية المحيطة بالمجتمع الى مكوناتها الاساسية واظهار مافيها من امكانات سواء كانت جغرافية ام مناخية ام حيوانية ام نباتية ام معدنية ام غير ذلك من معطيات.

3- تحديد الاحتياجات الملحة والاحتياجات المنتظرة في ضوء حركة التنمية وموجاتها داخل المجتمع.

4- تصنيف مكونات البيئة الطبيعية الى حقول معرفية تتفق مع التصنيف المعرفي السائد في النظام المدرسي او التربوي.

5- وضع الخطط التنموية التي تمكن المجتمع من تشكيل البيئة الطبيعية واعادة صياغتها وتكيفها في خدمة الواقع الاجتماعي الحضاري عن طريق معرفة امكانات وخصائص البيئة وكيفية استغلالها والمحافظة عليها.

6- تحديد أدوار المؤسسات العاملة في المجتمع في عملية الوعي والاستثمار والمحافظة على البيئة.

توظيف تدريس المنهج في مواجهة العولمة

مفهوم العولمة

لفظة العولمة في ترجمة المصطلح الانكليزي Globalization وتعني الكونية او الكوكبة اوالشمولية ويمكن تحليل كلمة العولمة من المعنى اللغوي فتعني تعميم الشيء واكسابه الصبغة العالمية وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله.

ويقول الاجتماعي (جمس روزناو) ان العولمة هي علاقة بين مستويات متعددة لتحليل الاقتصاد والسياسية والثقافة والايديولوجيا وتشمل اعادة تنظيم الانتاج، تداخل الصناعات عبر الحدود، تماثل السلع المستهلكة لمختف الدول، نتائج الصراع بين المجموعات المهاجرة والمقيمة.

وعرفها البعض بأنها : الاتجاه المتنامي الذي يصبح به العالم نسبياً كرة اجتماعية بلا حدود، اي ان الحدود الجغرافية لا يعتبر بها حيث يصبح العالم اكثر اتصالاً مما يجعل الحياة الاجتماعية متداخلة بين الامم.

لذا فالعولمة شكل جديد من اشكال النشاط فهي امتداد طبيعي بأنسياب المعارف وييسر تداولها ثم الانتقال بشكل حاسم من الرأسمالية الصناعية الى مفهوم ما بعد العلاقات الصناعية.

لذا نجد ان العالمية تختلف عن العولمة، فالعالمية هي انفتاح على العالم واحتكاك بالثقافات العالمية مع الاحتفاظ بخصوصية الامة وفكرها وثقافتها

وقيمها ومبادئها، فالعالمية هي اثراء للفكر وتبادل للمعرفة مع الاعتراف المتبادل بالاخر دون فقدان الهوية الذاتية.

وخاصية العالمية هي من خصائص الدين الاسلامي فهو دين يخاطب جميع البشر، دين عالمي يصلح في كل زمان ومكان، فهو لا يعرف الاقلية او القومية او الجنس جاء لجميع الطبقات والفئات فلا تحده الحدود.

اما العولمة فهي انسلاخ عن قيم ومبادىء وتقاليد وعادات الامة والغاء شخصيتها و كيانها وذوبانها في الاخر.

فالعولمة تنفذ من خلال رغبات الافراد والجماعات بحيث تقضي على الخصوصيات تدريجيا من غير صراع ايديولوجي، فهي تقوم على تكريس ايديولوجيا الفردية المستلمة، وهو اعتقاد المرء في ان حقيقة وجوده محصوره في فرديته، وان كل ماعداه اجنبي عنه لايعنيه، فتقوم بالغاء كل ماهو جماعي ليبقى الاطار العولمي هو وحدة الموجود، وبالتالي الاستسلام لعملية الاستتباع الحضاري مما يفقد الهوية الحضارية.

فالعولمة نشأت مع العصر الحديث وتكونت بما احدثة العلم من تطور في مجال الاتصالات وخصوصاً بعد بروز الانترنت والتي اتاحت مجال واسع في التبادل المعرفي والمالي.

وارتباط نشأة الدولة القومية بالعولمة في العصر الحاضر فيه بعد عن مفهوم العولمة والذي يدعو اساساً الى نهاية سيادة الدولة والقضاء على الحدود الجغرافية.

وتعميم مفهوم النظام الرأسمالي واعتماد الدمقراطية كنظام سياسي عام الدولة.

ولكن هناك احداث ظهرت ساعدت على بلورت مفهوم العولمة وتكوينه بهذه الصيغة العالمية وانهيار سور برلين وسقوط الاشتراكية كقوة سياسية وايديولوجية وتفرد القطب الواحد بالسيطرة والتقدم التكنولوجي وزيادة الانتاج ليشمل الاسواق العالمية ادت الى تكوين هذا المفهوم.

وخلاصة القول ان مصطلح العولمة منشأة غربي وطبيعة غريبة والقصد منها تعميم فكرة وثقافته ومنتوجاته على العالم فهي سيطرة قطب واحد على العالم ينشر فكرة وثقافته مستخدمة قوة الرأسمالي الغربي لخدمة مصالحة. (السمري 2003)

سمات العولمة

يبرز من خلال ماسبق عدة سمات للعولمة هي :

1- انتاج الثقافات : نعني بها تلاشي الحدود الثقافية لتصبح هناك ثقافة عالمية واحدة.

2- الانفتاح الاقتصادي : نعني به ازالة الحدود الاقتصادية ليصبح العالم كله سوق كبيرة موحدة تضم عدة اسواق ذات خصائص ومواصفات تعكس الطبيعة الاقليمية، كما تعكس المواصفات التي يفرضها التكامل الاقتصادي.

3- الاعتماد المتبادل : ونعني به انه في ظل الظروف التي تفرضها التغيرات والتحديات من حولنا لاتستطيع دولة بمفردها ان تحقق اكتفاء ذاتياً او ان تتغلب على مشكلاتها ، ولابد من الاعتماد المتبادل بين الدول لحلها ، وهذا يتطلب التفكير الجماعي في كيفية التغلب على هذه المشكلات.

4- السيادة التكنولوجية : ونعني بها ان هناك دول تنتج الاساليب التكنولوجية المتقدمة وتسيطر بها على كافة القطاعات في العلم والعمل وتستطيع ان تمنح او تمنع هذه الاساليب لمن تريد. وبالتالي تضمن السيادة في هذه القطاعات.

التحديات لمواجهة العولمة في المناهج الدراسي

التحدي الاول :

ضرورة التوازن بين الثقافة المحلية والثقافة العالمية في منهاجها الدراسية.

التحدي الثاني :

ضرورة اعتبار مقاييس الجودة في معيار الاساسي لمنتاجها الاقتصادية.

التحدي الثالث :

لايزال التعليم لدينا يعد الفرد على التفكير الفردي في حل المشكلات التي تواجهه او المطلوب هو التحول من القدرة على التفكير الفردي الى التفكير الجماعي في كيفية التغلب على المشكلات.

التحدي الرابع :

لانزال نستهلك الاساليب التكنولجية ولا تنتجها ، ونريد ان تتحول من مستهلكين لهذه الاساليب الى منتجين لها.

توجهات مقترحة لتخطيط المناهج في ضوء تحديات ظاهرة العولمة.

1- تطبيق فكرة التعليم المتوائم الذي يمكن بواسطتة تحقيق التكامل الخصوصية الثقاقفية ومتطلبات المنظومة الحضارية العالمية.

2- التعريف بثقافات الدول الاخرى انجازاتها وابداعتها وابداعات علمائها مع التاكيد على انجازات سواء في الماضي او الحاضر، نوصي بعدم التركيز على الماضي واجتراره او استنساخه.

3- الاهتمام باللغة العربية كلغة قومية ، فضلاً عن التعليم لغتين اجنبيتين كوسائل اتصال وتواصل بالعالم من حولنا.

4- تنمية التفكير الناقد كوسيلة لتنمية مايصل الينا من ثقافات الاخرين.

5- تنمية الولاء والانتماء كقيمتين ترسخان الهوية القومية والاعتزاز بها.

6- الالتزام بمبدأ التعليم منه اجل التمكن والاتقان في التقويم مخراجات العملية التعليمية.

7- تطبيق مبدأ التعلم المتبادل حيث ربط المؤسسات التعلمية بؤسسات الانتاج المناضرة بين المؤسسة التعليمية والمؤسسة الانتاجية للتكامل بين ما هو نظري ما هو تطبيقي.

8- اشراك المؤسسات الانتاجية في عملية تخطيط المناهج وتصميمها بحيث يتم الربط بين المناهج الدراسية وسوق العمل من حيث تضمن المناهج بالمهارات المطلوبة لهذه المهن.

9- التركيز على الانشطة التعليمية والانشطة الصفية على الانشطة الجماعية التي تتيح للتعليم ان يعمل ويفكر بطريقة جماعية تعتمد على توزيع الادوار حسب أمكانيات كل فرد في المجموعة.

10- الاتجاه الى استخدام استراتيجية التعليم التعاوني بكافة صورها واستراتيجية التعلم في مجموعات، وحل المشكلات عن طريق اشتراك مجموعة من الطلاب في التفكير ووضع الخطط وتنفيذها لحل المشكلات.

11- تكليف مجموعة من الطلاب باجراء دراسات مبسطة او مقالات علمية بحيث تتاح لهم فرصة التفكير الجماعي وتبادل الاراء والخبرات أثناء هذا العمل التعاوني الجماعي.

12- الاهتمام بالتعليم التكنلوجي الذي يركز على الوعي المهني ويهتم في المقام الاول بالجانب التطبيقي الذي يضمن اعداد المتعلم

بمستويات مختلفة من المهارات والقدرات الفنية والتطبيقية المتخصصة.

13- تطعيم المنهج بأنشطة تكنلوجية تكسب المتعلم كيفية تطبيق المعلومات واستخدامها وغرس سلوكيات حسب الاستطلاع العلمي لديه.

المنهج المدرسي في مواجهة العولمة

لابد ان تطور المناهج لمواجهة ظاهرة العولمة ولعمل ذلك لابد من ان نقوم بالاتي:-

1- ندرس تماماً ظاهرة العولمة والمفاهيم المرتبطة بها والتي يمكن تضمينها في المناهج.

2- تحليل مناهج التعليم بهدف.

- التعرف على ما مدى تناول هذه المناهج للمفاهيم المرتبطة بالعولمة سواء تناول ايجابي او سلبي.
- التعرف على نوعية القيم التي يمكن ان ينتهجها النظام التعليمي في المجتمع نفسه.

3- الا نكتفي برصد الواقع فعلى معدي المناهج ان يجلسوا معاً لوضع خطة شاملة لكيفية تنمية القيم والاتجاهات التي تتواءم مع ظاهرة العولمة.

4- من خلال المناهج لابد ان نؤكد على الاختلافات والتنوع الثقافي وان يكون لكل دولة ثقافة خاصة بها وخاصة قضية اللغة القومية ولابد ان يكون هناك اهتمام قوي باللغة العربيةز

5- لابد من الاهتمام بالجوانب الوجدانية وما يرتبط بها من قيم معنية وهذا الجانب مهم جداً في مناهجنا التعليمية.

6- ان يعاد النظر في المناهج وفي الدور الذي يقوم به المتعلم فلا بد ان يكون التعلم الذاتي له مكانة كبيرة عند المتعلم.

7- الأخذ بمفهوم الجودة الشاملة في بناء المناهج وتطويرها (كيف يمكن ان نقدم تعليم جيد في ضوء إمكانات متواضعة).

8- الاهتمام بدراسة التاريخ بمنتهى الموضوعية وبدون زيف.

9- ان نهتم بالعلوم الحديثة التي يعبر عنها العصر وتجعل منا منتجين للمعرفة وليس مستهلكين لها فقط. (محمد 2010).

توظيف العملية التقويمية في التدريس والمنهج

يستعمل مصطلح التقويم في مجال التربوي ليشير بصورة خاصة الى العملية التي يمكن من خلالها اصدار حكم حول قيمه الظاهرة موضع الدراسة وتتضمن هذه العلمية عادة الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة فضلاً عن انها تتضمن التقدير والتشخيص والعلاج اذا لا يكفي ان نحدد اوجه القصور والخلل وانما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها لان التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في ان واحد.

ويمكننا بيان بعض مفاهيم التقويم منها.

- التقويم : هو اصدار حكم على مدى تحقيق الاهداف المنشودة على النحو الذي تحددة تلك الاهداف بغرض التحسين التعديل والتقدير.
- التقويم : وهو العملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقيق الاهداف التربوية لدى الطلبة (ربيع وبشير 2008)

ويرى جرونلاند (Garland، 1995) ان التقويم في العملية التدريسية هو العملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الاهداف او المستويات المتوقعة التي يحققها الطالب ويتضمن هذا المفهوم مظهرين للتقويم هما :

المظهر الاول : ان التقويم عملية منظمة تعمل على استبعاد الملاحظات غير المتحكم فيها.

المظهر الثاني : أن التقويم يفترض تحديد اهداف او مستويات متوقعة مسبقاً.

(علام 2009)

التقويم الاصيل

ظهر التقويم الاصيل في السنوات الاخيرة كتوجه حديث يلائم نهج التعليم والتدريس النشط، ويقوم على مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم توظيفها كجزء من العملية التعليمية بهدف الوصول الى فهم افضل للطلبة ومايجور في ذهنهم واعطاء القيمة الحقيقة لقدراتهم المختلفة والانطلاق منها

لتنمية مهارات التفكير الابداعي والناقد وحل المشكلات، ويوصف هذا التقويم بالاصيل لانه يتصف بالاتي :

1- يستند الى الانشطة التاي تمثل التقدم الفعلي نحو الاهداف التربوية والتعليمية.
2- يعكس المهمات التي تاتم في غرفة الصف خلال المواقف الحياتية المختلفة.
3- يتيح الفرصة للطلبة لفحص ممارستها وتقويمها.
4- يسعى للكشف عن مستوى تعلم الطلبة وتحصيلهم ودافعيتهم واتجاهاتهم.

ويستند التقويم الاصيل الى مجموعة من الادوات والاساليب منها :

اولاً: تقويم الاداء : الذي يعكس يقوم اداء الطلاب في مهمات تعليمية يظهر من خلالها مهارات وكفايات محددة كوصف لعناصر الاداء الجيد ومعايير الحكم على الأداء الجيد ومعايير الحكم على الاداء.

ثانياً : التقويم الذاتي : الذي يعتمد على تقويم المتعلم لنفسه من وقت لاخر في ضوء نجاحاته واخفاقاته، وما يكتسبه من معارف ومهارات مرغوب بها.

ثالثا : الحقيبة التقويمية : وهي تجميع تراكمي منظم لعينات مختارة من اعمال المتعلم فضلاً عن انشطة اثناء تعلمه خلال فترة محددة بحيث تقدم هذه العينات شواهد على تحصيل المتعلم وتقدمه وانجازاته (بدير2008)

مفهوم القياس ومقارنته بالتقويم :

ان القياس هو عملية وصف المعلومات التي لدينا وصفاً كمياً بمعنى ان نحول الاحداث الوصفية الى ارقام دقيقة بناء مقياس محدد سلفاً لقياس السمات او القدرات لذلك فان القياس يتطلب وجود ادوات معينة ومراعاة شروط واجراءات قد تكون سهلة او معقدة. ويمكننا بيان بعض المفاهيم المقياس منها

- القياس : انه عملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الاشياء والحوادث برموز واعداد استناداً الى قواعد.
- القياس : يتحدد بمجموعة من الاجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن سلوك المتعلم بلغة الكم وفقاً لمعايير وقواعد محددة مسبقاً (ربيع وبشير 2008)

ولو اجرينا دقيقة بين التقويم والقياس لتبين ان

اولاً : التقويم عملية شاملة تمتد الى جوانب بينما القياس عملية جزئية تنصب على شئ واحد او نقطة واحدة فقط.

ثانياً : التقويم يهدف الى تشخيص والعلاج فهو يساهم في التحسين والتطوير اما القياس يكتفي باعطاء بعض المعلومات المحددة عن الشئ المراد قياسية.د

ثالثاً : التقويم يهتم بالحكم العام والنوعية بينما القياس يركز على الكم.

رابعاً : التقويم يركز على مجموعة من الاسس التي لا غنى عنها كالشمول والاستمرارية والتنوع والتعاون، اما القياس يرتكز على مجموعة من الرسائل يشترط فيها الدقة المتناهية.

خامساً : التقويم يركز على مقارنة الفرد بنفسه وبغيره فهو يمتد الى العلاقات المتعددة بين الموضوعات او الافراد بينما القياس يعطينا نتائج وصفية للشئ دون ربطه باشياء الاخرى.(حمادات 2009) (كراجه 1997)

اهمية التقويم

يستمد التقويم اهميته الاساسية في ميادين التربوية المختلفة من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان سواء طرائق او اساليب التدريس المحتوى الدراسي والاداء المدرسين والطلبة والمجالات الاخرى في العملية التربوية اذ تظهر اهميته فيما يأتي :

اولاً : التقويم ركن مهم اركان التخطيط لأنه يتصل اتصالاً وثيقاً بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن قصور المناهج والطرائق والاساليب التدريسية والوسائل فضلاً عن القصور في الاهداف التربوية ، فينتهي الى نتائج وتوصيات تعرض على تخطيط ثم تأخذ سبيلها الى التنفيذ.

ثانياً : لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للمواد الدراسية، بل تعداه الى قياس مقومات شخصية الطلبة من شتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه واساليبه.

ثالثاً : اصبح التقويم في عصرنا الحاضر من اهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز اصحاب الاستعدادات و الميول الخاصة وذوي المهارات والقدرات الممتازة.

رابعاً : يساعد التقويم كل من المدرس والطالب على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ اهدافه وعلى بيان العوامل التي تؤدي الى تقدم وتحول دونه، ثم على دراسته ما يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطوير، لذا فالتقويم عملية تشخيصية علاجية لواقع العملية التربوية التعلمية. (العرنوسي وزملائه 2013)

شروط التقويم الجيد

توجد عدة شروط للتقويم الجيد

1- اجراء التقويم بدلالة الاهداف

2- التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية

3- استعمال كل ادوات التقويم الممكنة والتاكد من الصدق والثبات لكل منها.

4- استمرارية التقويم وعدم الاعتماد على التقويم الختامي

5- مشاركة كل الاطراف التي تعمل في العملية التعليمية.

6- شمولية التقويم بحيث يتناول كل جوانب وعناصر وصفات الافراد لتحقيق الغرض.

7- اقتصادية التقويم لتقليل الجهد والوقت والمال.

8- اختيار المكان والزمان المناسبين لعملية التقويم.

9- التعامل مع التقويم بانه عملية كلية وليس جزئية

10- استعمال التقويم كوسيلة وليس غاية (الزبيدي 2010)

المبادئ العامة في التقويم

ان التقويم التربوي جزء من عملية شاملة تسعى الى تحقيق الاهداف التربوية المرغوبه، وحتى ياخذ التقويم فاعليته فلا بدله له ان يستند الى مبادى التالية :

1- ضرورة تحديد الهدف من التقويم اولاً.

2- يجب اختيار في ضوء الاهداف التي يخدمها والتي تتصف بالدقة والموضوعية.

3- ان التقويم وسيلة غاية تتمثل في الحصول على معلومات يمكن من خلالها اصدار قرارات تطور العملية التربوية وتساعد في تجاوز الاخطاء والسلبيات وتعزز من جوانب الايجابية.

4- ان يكون التقويم شاملاً لكل انواع ومستويات الاهداف التي تتناول نمو الطلبة (المسعودي 2002)

5- يجب ان تكون تعاونية مشتركة بين الاطراف المعنية بالتقويم ان تكون مستمرة.

6- ان يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والجهد والمال قدر الامكان.

7- ضرورة ان تعدد اجراءات التقويم واساليبه لان قياس التحصيل الدراسي للطلبة كوسيلة واحدة شئ غير مرغوب فيه لايعطي دقيقة.

8- ضرورة ان يمتلك المدرس معرفة وخبرة ومهارة بوسائل التقويم، من حيث ميزاتها وعيوبها كي يتجاوزها للوصول الى نتائج دقيقة وتفسيرات موضوعية لها. (محمد 1999)

خصائص التقويم في العلمية التدريسية

ان الهدف الاساسي من التقويم في العملية التدريسية هو تقديم معلومات يستند اليها المدرس في اتخاذ قرارات تعليمية مختلفة، ولكي تحقق عملية التقويم اهدافها المنشودة ويستفاد من نتائجها في اثر، تعلم الطلبة، ورفع مستوى اداء المدرس،

وينبغي ان تتميز بخصائص اساسية من اهم هذه الخصائص مايلي:

1- الشمولية / فالمدرس ينبغي عليه الحصول على معلومات كاملة وشاملة عن طلابه قدر الامكان لكي يكون القرار المراد اتخاذه صائباً فالشمولية محك يعد من المحكات المهمة في التوصل الى نتائج متسقة وصادقة.

2- الموضوعية : تنشر الموضوعية الى عملية تقويم فعالة والى مدى استقلال نتائجها عن الاحكام الذاتية للقائم بالتقويم فهناك تباين كبير في درجة الموضوعية فاسلوب تقدير المدرس لمناقشة الطالب في الصف يكون ذاتياً كبيرة، اما الاختيار الذي يشتمل على مفردات اختيار من متعدد او صواب او خطأ فان درجاته تتميز بدرجة عالية من الموضوعية.

3- تنوع الاساليب والادوات : اذا ان تنوع الاساليب والادوات في التقويم بوسع نوع المعلومات التي يتم جميعها عن الطلبة وعن كيفية استعمال هذه المعلومات في تقويم ادائهم.

4- العدالة : فأسلوب التقويم الذي يستعمله المدرس يكون عادلاً اذا ركز على معارف والمهارات والذكاءات التي اكدها بالفعل في العملية التدريسية لمقرر معين وبين اهميتها.

5- الاجرائية : يقصد بالاجرائية ما يتعلق بظروف التقويم ومتطلباته من حيث الوقت والامكانات والكلفة، ولذا تعد الجوانب الاجرائية لعملية التقويم من الجوانب التي ينبغي على المدرس ان ياخذها بعين الاعتبار في تقويم طلابه (علام 2009).

اهداف التقويم

مما تقدم رأينا ان التقويم الذي يعد ركناً اساسياً في العملية التربوية والتعليمية لايقتصر دورة على كشف وتشخيص عمليتي التعليم والتعلم، وانما يستهدف الى ابعد من ذلك الى تعديل والاصلاح من خلال التعرف الى جوانب القوة والضعف والصعوبات والمشاكل التي تحول دون تحقيق الاهداف التربوية.

وعلى ذلك يمكننا ان نحدد اهم الاهداف التي يسعى التقويم الحديث الى تحقيقها وهي كما يلي :

1- يسعى التقويم التربوي الى صياغة الاهداف التعليمية بشكل او طريقة واضحة وسهلة بحيث يمكن تحقيقها بدون صعوبات.

2- يسعى التقويم التربوي الى تعديل وتغيير طرائق واساليب التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلائم مع طبيعية الاهداف المرسومة وتساعد على تحقيقها، ويتم ذلك من خلال الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي حدثت خلال العملية التعليمية.

3- يسعى التقويم الى معرفة الصعوبات والمشاكل التي تتعرض المدرس خلال قيامه بمهام التدريس في سبيل علاجها.

4- يهدف التقويم الى اعادة الترتيب والتنظيم وتحديد الادوار لكل من المدرس والطالب بشكل سليم فضلاً عن تحديد الانشطة التي يقومون بها مما يسهل عملية التعليم والتعلم بدون صعوبات ومشاكل.

5- يهدف التقويم الى الكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطلبة بما يساعد على التنبؤ بمدى امكانية النجاح المستقبلي من عدمه بالنسبة للدراسة او المهنة معينة بذاتها.

6- يهدف التقويم الى جعل المدرس والطالب قادران على قيام بعملية النقد باعمالهم الايجابية والسلبية.

7- يهدف التقويم الى تقوية دافية الانجاز الدراسي لدى الطلبة والمدرسين على حد سواء، وذلك من خلال تعريفهم بنقاط الضعف والخلل محاولة علاجها (ربيع وبشير2008)

تقويم سلوك التدريس في الصف

هناك اساليب وادوات لتقويم اداء كل من المدرس والطالب حتى يرتفع مستوى مخرجات الموقف التعليمي، ويتم تقويم اداء الطلبة لمعرفة نواحي القوة تدعيمها ونواحي الضعف للبدء بالعمل العلاجي من جهة، ولمعرفة ما اذا كانت الاهداف الموضوعة لدراسة المادة في تدريس المواد الاجتماعية قد تحققت والى اي مستوى قد وصل اداء الطلبة في تحقيق هذه الاهداف باعتبار ان العملية تتكون من ثلاث عناصر اساسية هي المدرس والطالب والمنهاج، وبينهم تفاعل متبادل في صورة تأثير وتأثر، فاداء الطالب يتأثر بالمنهاج الموضوع واداء المدرس، الا ان الاداء المدرس داخل الصف الدارسي المتمثل بسلوك التدريس يعتبر من اهم المؤثرات على مستوى اداء الطلبة، لذلك فان الوصول بمستوى

الطلبة الى التمكن، يمكن ان يتحقق بزيادة فاعلية سلوك التدريس وهذا لا ياتي الا بعملية قياس موضوعية لهذا السلوك وتقويمه حتى يمكن حذف الاداء الخاطئ وتحسين الاداء الضعيف ودعم الاداء السليم، فضلا عن ذلك هناك ادوات على درجة كبيرة من الموضوعية والثبات والصدق لقياس وتقويم اداء المدرس داخل الصف الدراسي وهذه الادوات تسمى انظمة الملاحظة observation system وهناك مفهومين في مجال الملاحظة المنظمة لاداء المدرس هما:

اولاً : سلوك التدريس teaching behavior

الذي يمثل جميع اداءات المدرس داخل الصف الدراسي والتي لها تاثير مباشر على تيسير واتمام عملية التعلم.

ثانياً : سلوك المدرس : teacher behavior

الذي يمثل جميع اداء المدرس المتعلقة بالعملية التعليمية بصف عامة بما فيها حفظ النظام والاختبارات والتحضير وتصحيح الاوراق الامتحانية وعلى الرغم من ان هذه الاجراءات تؤثر على عملية تعلم الطلبة الا ان هذا التاثير غير مباشرةُ الاداءات المتضمنة في سلوك التدريس (حمادات 2009).

وعلى الرغم من الصعوبات التي تكتنف تقويم القدرة التدريسية وفعالية المدرس فانه يمكن تقويم المدرس بوسائل **وطرائق متعددة منها :**

1- قياس الاثر الذي يحدثه في تحصيل طلبته.

2- التقويم الذاتي للمدرس من خلال ملاحظته اثناء الدرس.

3- تقويم الطلبة لمدرسهم.

4- تحليل عمل المدرس من خلال مايستعمله من طرائق تدريس واساليب واستراتيجيات فضلاً عن النشاطات والفعاليات في العمل الصفي (العجيلي وزملائه 2001)

العلاقة بين التقويم والتدريس

ان التقويم والتدريس يشكلان منظومة تفاعلية ذات مراحل تتم في ازمنة ثلاث:

اولاً : قبل التدريس (تقويم قبلي) اذا ان التقويم القبلي يتفاعل مع العملية التدريس لتحديد انشطة التعلم تختلف عن انشطة التي يحتاجها الطالب المهيأ لدراسة الموضوع لذلك فان التدريس الفاعل يتطلب تنويع الانشطة المناسبة للمستوى المدخلي للطلبة.ثانياً : التدريس (التقويم البنائي) : يقدم هذا التقويم ادلة للمدرس عن الصعوبات التي يواجهها كل طالب اثناء التدريس وتعلم الطلبة لموضوع معين، يؤدي الى تكييف اسلوب التدريس وانشطة التعلم بناءً على ذلك.

ثالثاً : نتاج التدريس (التقويم الختامي) : يحدد مدى تحقيق الاهداف او المستويات المرجوة المتعلقة بالموضوع الدراسي، ويتاثر ذلك بالعوامل المتعلقة بالطالب وبسياق والعملية التدريسية وانشطة التعلم.

وهذا يوضح ان المدرس يقوم عادة بالتدريس لطلبة مختلفين في صف دراسي معين، لذلك ينبغي علية ان يستند الى نتائج التقويم القبلي والتشخيص والبنائي في تعديل وتنويع طرائق واساليب والتدريس وانشطة التعلم لمعاونة الطلبة في تحقيق الاهداف والمستويات المرجوة التي تنعكس في التقويم الختامي ونظراً لتفاعل المكونات الثلاث، . فانه يجب على المدرس مراعاه العلاقة والترابط فيما بينها وعدم التعامل مع كل مكون بمعزل عن المكونين الاخريين تاكيداً للعلاقة والتكامل بين عمليتي التقويم والتدريس.(علام2009)

ادوات التقويم في التدريس

يعد بناء اساليب وادوات التقويم وكتابة الاسئلة والمفردات الاختيارية والمهام الادائية المتنوعة عملاً يتطلب مهارات فنية ويستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيرا. يمكن تصنيفها الى :-

اولاً : تصنيف حسب طبيعية الاداء ويتضمن

1- اقصى اداء : وهو الذي يتم فيه تحفيز الطلبة لتقديم الافضل والحصول على اعلى درجة اوعلامة.

2- الاداء العادي : وهو الذي يعكس سلوك الطلبة في الحالات العادية التقليدية.

ثانياً : تصنيف : تصنيف حسب طريقة تفسير النتائج ويتضمن :

1- معيارية المرجع : اذ يقارن اداء الطالب بمجموعته المعيارية

2- محكية المرجع : اذ يقارن اداء الطالب بمستوى أداء معين يتم تحديدة بصرف النظر عن اداء مجموعته.

ثالثاً : تصنيف حسب الجهة التي تعد الاختبار : يتضمن

1- اختبارات مقننة

2- اختبارات من اعداد المدرس

رابعاً : تصنيف حسب عدد الافراد الذين يطبق عليهم الاختبار ويتضمن :

1- اختبارات فردية.

2- اختبارات جمعية.

خامساً : تصنيف حسب شكل الفقرة الاختبار ويتضمن:

1- المطابقة

2- الصواب والخطأ

3- الاختبار المتعدد

4- التكميل

5- الاجابة القصيرة

6- الاجابة المقالية المفتوحة.

سادساً : تصنيف حسب طريقة الاجابة

1- فئة يقوم الطالب فيها بانتقاء الاجابة.

2- فئة يقوم الطالب فيها بصياغة الاجابة.

سابعاً : تصنيف حسب الكيفية التي يظهر فيها الاداء ويتضمن :

1- اختبارات لفظية (تحريرية وشفوية)

2- اختبارات عملية

ثامناً: تصنيف حسب طريقة التصحيح من قبل مدرس واحد او مجموعة مدرسين، اولياً.

تاسعاً : تصنيف حسب درجة تحديد المثير والاستجابة ويتضمن :

1- اختبارات اسقاطية : ولايكون المثير والاجابة محدداً.

2- اختبارات محددة البناء : يكون المثير والاجابة محدداً (محمد 1999)

تفسير وتحليل نتائج عملية التقويم

ان عملية التفسير والتحليل لنتائج التقويم ليست بالعملية السهلة، اذا ان كل الخطوات والاجراءات وتنفيذ تطبيقها يكون غير مجدي مالم يبينه بعملية تفسير وتحليل ونقد وصولاً الى اصدار الاحكام التي هي غاية التقويم.

فضلاً عن ان النتائج والمعلومات والبيانات المتجمعة بواسطة ادوات التقويم لايمكن الافادة منها مالم تفهم وتستوعب ويستلخص منها المؤشرات التي تقوم بعد ذلك في التحسن والتطوير والتعديل والحذف.

ان الهدف من التفسير هو الوصول الى استخلاص دلالات البيانات مغزاها ويوصي الباحثون بوجوب اجراء التفسير في ضوء نظرية تربوية معينة تشتق منها اسس التفسير وقواعده.

فالتقويم الحديث يختلف عن التقويم التقليدي من حيث الشمولية وتعدد جوانبه وتعدد الاطراف التي تشترك فيه مما يتطلب ان يكون التفسير والتحليل متماسكاً ومتصلاً أي لابد من عدم وجود تفاوت بين ما تكشف عنه الادوات المختلفة للتقويم المتعددة من جهة ، وان لا يكون هنالك تفاوت بين الاحكام التي تصدر عن الاطراف المتعددة التي تصدر عن هذه العملية.

ان تفسير وتحليل النتائج يمثل حكم نهائي تتخذ على اساساته قرارات خطيرة كالحكم على فاعلية العملية التربوية ككل او على عناصرها المنفردة لكل من المدرس والمنهج وطرائق واساليب واستراتيجيات التدريس فضلا عن مدى تقدم الطلبة والنشاطات الصفية واللاصفية والمستلزمات الاخرى والحكم على مدى تحقيق المدرسة كمؤسسة مجتمعية للأهداف التي عمدت اليها.

(أبو طالب و رشراش 2001)

الاختبارات المقننة كاجراء تقويمي في التدريس

هو ذلك الاختبار الذي يحافظ على صدقة (اي قياس ما أعد لقياسه) وثباته (أي الوصول الى النتائج نفسها لو تكرر تطبيقه) لا سيما إذا أتبعت التعليمات المصاحبة له بدقة.

والاختيار المقنن كما عرفه إيبل Ebal : هو ذلك الاختيار الذي يوضع بعناية فائقة من خلال خبرة عميقة ويمر بتجارب استطلاعية وتحليل وإعادة وتكون له تعليمات واضحة ومقننة للجميع، كما أنه تكون له جداول مقننة للمعايير لتفسير أية درجة يتم الحصول عليها من خلال تطبيق الاختيار على عينة معروفة من الطلبة.

ويختلف اختيار المدرس المتعارف عليه أي الاختيار غير المقنن عن الاختيار المقننة، إذ أنه الاداة التي تقيس تحصيل الطالب في مادة دراسية معينة وفق خطة واضحة يبين فيها الغرض الذي تستعمل الدرجات على الاختيار من اجله، ويحدد المواضيع المتضمنة في الاختيار والاهداف التعليمية المتوقعة والظروف التي سيتم الاختيار في ضوئها فهو اختيار لا يعده المدرس بل يتم اعداده وتطويره بحيث يشمل مجالات أوسع من الاهداف التربوية الخاصة بشكل أعم واوسع مما يستطيع المدرس أن يتناوله في الاختيارات التي يعدها بنفسه.

ويصمم الاختبار المقنن عادة من قبل مؤسسات تربوية عامة أو فريق متخصص أو مراكز بحوث متخصصة بأنتاج المقايس والاختبارات التربوية.

_سمارة والعديلي 2008) (الحريري 2010)

وتعنى بنشرة المؤسسة أو الهيئة التربوية بعد ان يصمم بدقة متناهية ويجرب على مجموعة من الطلبة في اختيار تجريبي حيث تحلل النتائج ويعاد الى وضع اختيار جديد في ضوء النتائج الاولى، ولهذا يتصف هذا النوع من الاختيار بالصدق والثقة والثبات بدرجة عالية جداً.

وقبل ان يصبح هذا الاختيار جاهزاً بشكل كامل ويعتمد عليه لقياس التحصيل الدراسي والمهاري للطلبة يطبق على مجموعة من الطلبة مماثلة للمجموعة الاولى وفق تعليمات وظروف خاصة ثم تجري مقابلة بين اراء الطلبة في الاختبار مع طلبة اخرين في نفس العمر والمستوى الدراسي، كي يصادر الى تقنين هذا الاختيار وتقويمه بشكل موضوع ودقيق وواضح.

وعلى الرغم من اهمية هذا الاختيار وموضوعيه في قياس الاهداف التربوية المتواخاة من المنهج الدراسي فأن مدى أستعماله نادر جداً، الا ان جرت العادة ان يستعمله المدرسون مرتين في العام الدراسي الاولي في بداية والثانية في نهايته لقياس التغير في المستوى العلمي خلال العام الدراسي.

مزايا الاختيارات المقننة:

1- تتميز بكونها موضوعية ودقيقة.
2- أعداده من قبل خبراء ومتخصصين في شؤون التقويم والقياس.
3- لا يكلف المدرس جهداً في وضع الاسئلة لكونه أختيار جاهز.
4- يكون التصحيح في الاختيارات المقننة موضوعياً.
5- عدم ارتباط وضع الاختيارات بوضع المدرسين الصحي والنفسي والاجتماعي. (محمد 1999).

تختلف الاختيارات المقننة عن الاختيارات التي يضعها المرس بالاتي :-

أولاً : اعداد الاختيارات المقننة تتطلب وقتاً وجهداً ومهارة فنية إذ ان تصميمها يشمل على مراجعات عديدة للمنهج واعداد جدول المواصفات للمحتوى والمهارات المراد قياسها وكتابة الاسئلة وتنقيحها من أي غموض

والتأكد من ان كل سؤال له إجابة صحيحة واحدة ويجب غموض والتأكد من ان كل سؤال له إجابة صحيحة واحدة ويجب اجراء التحليل الاحصائي للتأكد من فاعلية فقرات الاختيار.

ثانياً : تستعمل الاختيارات المقننة في مناطق تعليمية متعددة ولا بد من أن في بنائها على الاهداف التربوية المشتركة بين أنظمة تعليمية.

ثالثاً : تعطي الاختيارات المقننة دلالات للدرجات المنخفضة من الاختيار التحصيلي المقنن، وبهذا يمكن استعمالها في المقارنة بين الطلبة. (العجيلي وزملائه 2001)

المعايير والمفاهيم والاتجاهات التقديمة لتطوير وتقويم المنهج:

ان عملية تطوير المنهج تتضمن مرحلة التقويم التي تستهدف التعرف على مدى نجاح المنهج بكل مقوماته في تحقيق ما حدد له من أهداف في المستوى الاستراتيجي فضلاً عن مرحلة المراجعة والتطوير لكل جوانب المنهج.

1- أن تطوير المنهج يرتبط بمجموعة من القيم الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية والتي يلتزم بها المجتمع.

وبالتالي يلتزم بها العاملون في هذا المجال، ومن هنا فأن اي قرار يتم أتخاذه على المستوى الاستراتيجي او التكميلي ليس الا انعكاساً لتلك القيم، فأذا كان المجتمع بما يسوده من قيم يستهدف بما يسوده من قيم يستهدف صناعة (نمط ثابت من الموطنين نجد نجد هذا الامر يعلن عن نفسه في اسلوب ومحتوى التطوير، اما أذا كان يستهدف اعداد مواطن قادر على الابتكار والمشاركة الاجتماعية والفعالية والتجديد المستمر نجد عندئذ ان ذلك يعلن

عن نفسه في صورة اسلوب واجراءات ومستوى مختلف عن الحالة الاولى حيث يشترك المعلم في عملية التطوير على نحو او آخر.

وعلى ذلك فأن تطوير المنهج في الاطار سيأتي مستنداً الى قيم جوهرية لما ابعادها الفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية المتميزة ومن ثم فأن عملية تطوير المنهج لا بد من النظر اليها على اعتبار انها مسألة قيمة في المقام الاول.

2- أن تطوير المنهج من حيث هو عملية بشرية لا يعتمد على مجرد البحوث والدراسات المكتبية.

ذلك أنه يرتبط بنوعية السلوك والإضاءات التي نرمي الى توافرها لون المواطن، ومن ثم فأن المسألة ليست مجرد قرارات استراتيجية وتكتيكية معينة ، وانما هي كيف يمكن ترجمة مثل القرارات الى سلوك وادارات الامر الذي يرتبط بدرجة كبيرة باتجاهات وقيم القائمين على التطوير. فنحن لا تخرج عن كونها عمليات انسانية ، إذ يقع فعلها وأثرها على خامات بشرية وليس على أجسام صماء لا تملك من شأنها شيئاً.

وبالرغم من عقد مؤتمرات محلية وقومية ودولية حول تطوير المناهج وما اجرى من دراسات وبحوث حول المناهج وتطويرها ، ذلك ان العلة تكمن في اغفال المنظور الانساني وقيمته في توجيه العمل في هذا السبيل، ان تؤيد اهمية الانفتاح العاملين في تطوير المناهج على كل مستحدث وجديد مما يمكن ان يحدث تطوير في الاتجاهات والمفاهيم والمهارات المطلوبة.

3- ان تطوير المنهج من حيث هو عملية وليس مجرد تصرفات او عمليات يستدل الى التخطيط السليم.

الامر الذي يقتضي الدراسة والبحث والتجريب المستمر ووضع التنظيمات الادارية والمالية لضمان توافر متطلبات البحث العلمي، ذلك ان القرار النهائي في اي

شأن من شؤون المنهج أنما هو قرار علمي ينبغي ان يتسم بالموضوعية ولا تقتصر النظرة العلمية على اسلوب تطوير المنهج فقط بل تنصب ايضاً على العمليات التنفيذية ، ذلك اننا اخذنا بالكثير من التحديدات التربوية في ميدان المناهج بحيث اصبحت تلك التجديدات من وسائل دعم وتثبيت الكثير من المفاهيم والاتجاهات التقليدية ، للك فأن دراسة الواقع لابد ان تستند الى المنظور العلمي بحيث لا تظللنا النواحي الشكلية وتصور ان التجديد جار وان الامور تسير على افضل ما يرام. على ان السبيل الى التطوير العلمي والدراسة العلمية للواقع هو الاخذ بالأساليب والتقنيات المستحدثة في هذا الشأن مثل تحليل النظم وتحليل الكلفة وغير ذلك من الاساليب التي اصبح استخدامها امراً حتمياً تفرضه روح العصر والتربية العصرية.

4- **ان تطوير المنهج من حيث هو عملية جماعية تستهدف الكفاءة الداخلية للتعليم وتحقيق تعلم اكثر كفاءة واكثر انتاجية.**

إذ ان هذا الامر يتطلب التخطيط والتصميم والتطوير والمشاركة ، فاذا كان المتعلم هو العميل المستفيد من السلعة التي تقدمها له وهي المنهج، واذا كان المجتمع يمر ساسته العديدة هو الاطار الذي يخرج اليه المتعلم ليصبح عطراً في احد هياكل الانتاج التي تتطلب اداءات ومفاهيم واتجاهات معينة.

فأن ذلك يعني اننا لا نعد متعلماً ليعيش في فراغ وانما نعده ليعمل وينتج ويمارس ويتفاعل تفاعلات اجتماعية متباينة ، ومن ثم فأن المنهج في كافة مراحل بنائه وتصميمه وتطويره يقتضي مشاركة جميع المعنين بالعمل التربوي والمتأثرين بنتائجه ولعل جوهر المشكلة في هذا الشأن هو اننا لم نتعود العمل الجماعي في المجال الواحد وان علاج هذا الامر يتطلب

البحث والدراسة في كيفية احداث نوع من التوافق بين العاملين وهو ما يطلق عليه في المجتمعات المتقدمة ((التكنولوجيا البشرية)) او تكنلوجيا الممارسات الانسانية.

5- ان تطوير المنهج من حيث هو نظرة مستقبلية إنما ينشد صورة جديدة لمواطن المستقبل الذي سيشارك في صناعة مستقبل افضل للوطن.

ولما كان التغيير هو سمة العصر فلم يعد من المقبول ان تنعزل المناهج عن مجريات الامور من حولها او السير بخطوات مترددة على طريق الاصلاح والتطوير، ويقتضي ذلك دراسة وتحديد اتجاهات الصورة المستقبلية للمجتمع وتحديد الرؤية الاستراتيجية الجديدة في اطار الصورة التقدمية للمجتمع.

على ان هذا الاتجاه نحو المستقبل لا ينكر وجود او فعل الواقع وانما يضعه في الاعتبار دون ان يكون معوقاً لاتجاه التطوير، وذلك من خلال دراسة المشكلات التي تمخض عنها تناول المناهج الحالية على المستوى التنفيذي ودراسة تحليلية تشخيصية سعياً وراء معرفة العوامل والظروف والمؤثرات التي شاركت في تجسيد تلك المشكلات كما تتضمن دراسة الواقع رصد الامكانيات المادية والبشرية وذلك لتطويعها وتطويرها لتصبح اكثر مسايرة ومساندة لإتجاهات التطوير.

6- ان تطوير المنهج من حيث هو عملية مستمرة ليس لها نهاية.

فهي لاتتم في وقت معين وتقف عند هذا الحد، ولكنها عملية تتصل اوثق الاتصال بكافة مظاهر التطور في جوانب الحياة.

بمعنى ان المناهج يجب ان تكون على قدر كبير من الحساسية لمجرى التطور في مجالات المادة والبيئة والمجتمع والبحوث والدراسات التربوية والنفسية وما تسفرعنه من نتائج، واذا كان مفهوم الاستمرار من اهم المفاهيم التي يلتزم بها التطوير العلمي، فأن ذلك يعني قدراً كبيراً من المرونة، بمعنى ان اجراء التطوير المطلوب ليس شكلاً نهائياً وانما هو تصوير يستند الى الدراسة العلمية لما ينبغي ان يكون عليه المنهج، ومن ثم فأن عملية التنفيذ يجب ان يصاحبها تقويم مستمر في كافة المراحل بحيث يجري نوع من تعديل مسار المنهج في اتجاه ما حدد له من اهداف، ذلك ان المنهج ليس مجرد ((تركيبة)) تصلح لكافة الظروف وتحت اي شروط، الامر الذي يقتضي المادة النظر في الخطوات السابقة على التنفيذ في ضوء ما تسفر عنه عملية التقويم.

7- ان تطوير المنهج عملية تتجه نحو الشمول والتكامل.

ذلك ان المنهج نظام تتداخل فيه مجموعة من المكونات والعوامل والتي ترتبط ببعضها ارتباطاً عضوياً.

على ان ما نريد ان نؤكده في هذا المجال هو ان اي جانب من جوانب المنهج ليس الا جزءاً في كل، وان المنهج ذاته ليس الا جزءاً في كل اكثر أتساعاً هو نظام تعليمي معين، وان اي نظام تعليمي هو انعكاس لنظام اقتصادي وسياسي واجتماعي وثقافي سائد في المجتمع، ومن ثم فأن قوام هذه النظرة الشمولية والتكاملية هو ادراك ما يجري من تفاعلات وتأثيرات متبادلة بين مكونات هذه الانظمة الثلاثة. (اللقاني 1995).

□

المراجع

1- ابو ختله، ايناس عمر محمد، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2005 .

2- ابو طالب، محمد سعيد، ورشراش انيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي (المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها)، دار النهضة العربية، الطبعة الاولى، بيروت لبنان، 2001.

3- ابو ضيعات، زكريا اسماعيل، المناهج ومكوناتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2007 .

4- الاسدي، سعيد جاسم، فلسفة التربية في التعليم العالي و الجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2014

5- الاسدي، سعيد جاسم، وعبد الستار جبر الرميض، الابنية المدرسية جودة شاملة ورؤية مستقبلية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الاردن، 2014.

6- بحري، منى يونس، وعايف حبيب، المنهج والكتاب المدرسي، دار الحرية للطبعة، بغداد، العراق، 1985 .

7- الأمين و آخرون، شاكر محمود، تدريس المواد الاجتماعية، جامعة بغداد، كلية التربية، 1990.

8- بدير، كريمان، التعليم النشط، دار المسيرة للنشر والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الاردن، 2008.

9- الحريري، رافده، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر للفكر والنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2010.

10- حمادات، محمد حسن، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2009.

11- حمدان، محمد زياد، تطوير المنهج مع استراتيجيات التدريسية، دار التربية الحديثة للنشر، عمان، الاردن، 1985.

12- الحيلة، محمد محمود، مهارات التدريس الفعال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن، 2003.

13- الحيلة، محمد محمود، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار الميسرة، ط4، للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008.

14- جامع، حسن، تصميم التعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2010.

15- خوري، توما جورج، المناهج التربوية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان، 1988.

16- دروزة، أفنان نظير، إجراءات في تصميم المناهج، مركز التوثيق والأبحاث، الطبعة الأولى، جامعة النجاح الوطنية، نابلس 1986.

17- دروزة، أفنان نظير، آساسيات في علم النفس التربوي، مطبعة الحرية التجارية، الطبعة الأولى، نابلس، فلسطين، 1995.

18- دروزة، أفنان نظير، النظرية في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن، 2000.

19- الدليمي، خالد جمال حمدي، اثر استخدام أنموذجي ميرل ورايجليوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 2005.

20- ربيع، هادي مشعان، المجتمع العربي، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2008.

21- الربيعي، محمود داود، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة وعالم الكتب الحديثة، عمان، الاردن، 2006.

- الزبيدي، صباح حسن، مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2006.

22- الزند، وليد خضر، التصاميم التعليمية، سلسلة إصدارات الأكاديمية، التربية الخاصة، الرياض، السعودية، 2004.

23-زيتون، حسن حسين، مهارات التدريس، عالم الكتب للنشر، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر، 2004.

24-سرحان، الدمرداش، ومنير كامل، المناهج، دار العلوم للطباعة، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر، 1972.

25-سعادة، جودت احمد، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان الأردن، 2004.

26-سعد، نهاد صبيح، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، التعليم العالي، جامعة البصرة، كلية التربية، 1990.

27-سماره، نواف احمد، وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2008.

28- السمري وآخرون، هبة الله، عولمة المناهج الدراسية الإعلامية وعلاقاتها باحتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل (دراسة تقويمية على المناهج)، الرؤية الجديدة لجامعة الإمارات، جامعة الإمارات، قسم الاتصال، 2003.

29-سلامة، عبد الحافظ، أساسيات في تصميم التدريس، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان، الأردن، 2002.

30-سمعان، وهيب، ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، مكتبة الانجلو مصرية، الطبعة الرابعة، القاهرة، مصر، 1972.

31-سولاف، فائق محمد علي، اثر استخدام أنموذج رايجليوث وخرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع الثانوي للمفاهيم في مادة الإحياء، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم)، 1999.

32-الشاطر، جمال محمد، أساسيات التربية والتعليم الفعال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

33-الشيخلي، عبد القادر، تنمية التفكير الإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2001.

34- صبري، وغد محمد نجاة، اثر استخدام أنموذجي سكمان ورايجليوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم)، 2002.

35- الطيطي، محمد حمد تنمية الفكر الإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2001.

36- طوالبة وآخرون، هادي، طرائق التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2010.

37- فرج، عبد اللطيف حسين، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2009.

38- قطامي، نايفة، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

39- قطامي، يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

40- قطامي وآخرون، يوسف، تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن، 2008.

41- قنديل، احمد إبراهيم، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2006.

42- الكلزة، رجب احمد، وحسن علي مختار، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1997.

43- الكريطي، رياض كاظم عزوز، التقنيات التربوية رؤية منهجية معاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان الاردن، 2014.

44- عبيد، جمانة محمد، المعلم إعداده – تدريبه – كفاياته، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2006.

45- العدوان، زيد سليمان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، 2008.

46- العجيلي وآخرون، صباح حسن، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب الدباغ، بغداد، 2001.

47- عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2008.

48- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2009.

49- الفرنوسي وآخرون، ضياء، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2013.

50- علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، 2009.

51- عفانة، عزو اسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الاردن، 2009.

52- محمد، صباح محمود، التقويم مفهومه – اهدافه وادواته، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، آذار، 1999.

53- محمد، أماني، المنهج المدرسي والعولمة، مراجعة وتحرير د. محسن فراج، NEX، 2010.

54- محمود، صلاح الدين عرفة، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2005.

55- مخلف، صبحي احمد، وهادي مشعان ربيع، طرائق تدريس الجغرافية، وكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2009.

56- المسعودي، محمد حميد مهدي، فاعلية إستراتيجية العصف الذهبي في تدريس مادة الصور الجوية في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم الجغرافية كلية

التربية الاساسية، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العلوم الانسانية، العدد الخامس، 2011.

57- المسعودي، محمد حميد مهدي، طرائق تدريس الجغرافيا، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2013.

58- المسعودي، محمد حميد مهدي، تقويم اداء مدرسي الجغرافية في المرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الجغرافية، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، 2002.

59- مناتي، زهور كاظم، أثر نماذج هيلدا تابا و فراير ورايجيلوث في اكتساب مفاهيم قواعد الغة العربية واستيفائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد المعلمات، اطروحة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 2005.

60- النعمي، عبد الله الامين، طريق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، مصراتة، ليبا، 1993.

61- هوفر، طرق التدريس في التعليم العالي، ترجمة الدكتور عبد اللطيف حسين فرج، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2007.

62- اللقاني، احمد حسين، وبرنس احمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، الناشر عالم الكتب، الطعة الاولى، القاهرة، مصر، 1974.

63- اللقاني، احمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، الطبعة الرابعة، القاهرة، مصر، 1995.

المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس





المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4611169 6 962+ - 4616436 6 962+
فاكس: 4616435 6 962+
ص.ب 926141 عمان 11190 الأردن
E-mail : gm.redwan@yahoo.com
www.redwanpublisher.com




9789957762964